



FACULTAD DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESE DE DOUTORAMENTO

***FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE
JOVENS “EM RISCO” NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE
CABO VERDE***

EUCLIDES MANUEL LOPES FURTADO

DIRETOR:

PROF. DR. D. JOSÉ RAMÓN ALBERTE CASTIÑEIRAS

CODIRETORA:

PROF. DR.^a ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS

**SANTIAGO DE COMPOSTELA
2012**



FACULTAD DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESE DE DOUTORAMENTO

***FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE
JOVENS “EM RISCO” NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE
CABO VERDE***

EUCLIDES MANUEL LOPES FURTADO

DIRETOR:

PROF. DR. D. JOSÉ RAMÓN ALBERTE CASTIÑEIRAS

CODIRETORA:

PROF. DR.^a ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO
PERSPETIVAS DIDÁCTICAS EM ÁREAS CURRICULARES
DPTP. DE DIDÁCTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CONVÉNIO COM
INSTITUTO PIAGET**

**SANTIAGO DE COMPOSTELA
2012**



DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
E ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultad de Ciencias da Educación
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
Tfno. 881 813 824 • Fax: 881 813 713
<http://www.usc.es/>

Dra. ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS e Dr. JOSÉ RAMÓN ALBERTE CASTIÑEIRAS
como directores da Tese Doutoral realizada por D. EUCLIDES MANUEL LOPES FURTADO
titulada **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE JOVENS ‘EM
RISCO’ NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE CABO VERDE”**

FAN CONSTAR

Que a mencionada Tese reúne os requisitos académicos e científicos necesarios para proceder ao
ato da súa lectura e defensa pública.

Santiago de Compostela, a 1/03/2012

Euclides Manuel
Lopes Furtado

Estela Pinto
Ribeiro Lamas

José Ramón
Alberte Castiñeiras

Sumário

Formação de professores para a inclusão de jovens “em risco” nas escolas técnicas de Cabo Verde é um estudo realizado com a finalidade de servir como mais um subsídio no combate à exclusão escolar e social. Particulariza a formação de professores que é um assunto que lidera a lista das preocupações da educação na atualidade, mas reconhece que é inútil pensar num plano de reestruturação e revitalização do sistema educativo, por forma a este passar a ter como alicerce a filosofia inclusiva, sem um olhar crítico sobre e a partir dos mais diversos fatores ou sujeitos que influenciam positiva ou negativamente a qualidade do ensino e os resultados escolares dos alunos. Nesta medida, para discutir o estado da arte da Educação Inclusiva (EI) e identificar as principais causas do insucesso e abandono escolares em duas escolas técnicas de Cabo Verde, situadas na Ilha de Santiago, compara as contribuições científicas em matéria da inclusão escolar com as perceções de elementos das duas comunidades educativas estudadas.

Este estudo questiona que fatores têm contribuído para que as escolas técnicas continuem tendo um fraco prestígio social e sendo vistas como instituições de ensino com um número expressivo de alunos com experiências de insucesso escolar e, naturalmente, com grandes probabilidades de abandono escolar. Como resposta a esta questão geral, toma como referência um conjunto de pressupostos, dos quais destacamos, de seguida, cinco em jeito de *flash*:

- (i). ... uma deficiente atenção da parte do Estado na melhoria das condições e no seguimento da dinâmica do Ensino Secundário Técnico;
- (ii). ... uma presença muito incipiente das práticas educativas que concorrem para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino;
- (iii). ... a existência de um número expressivo de professores desprovidos das competências que se requerem para o atendimento à diversidade na sala de aula;
- (iv). ... as dificuldades socioeconómicas das famílias que se traduzem em défices de acompanhamento dos educandos nos estudos, da aquisição de materiais didáticos, do

pagamento das propinas e do pagamento de passes escolares para a deslocação, uma vez que o relevo entre os diferentes bairros é acidentado;

(v). ... o estar a estudar numa via de estudo que não corresponde aos interesses dos alunos.

Para a discussão dos resultados o estudo optou por uma abordagem mista, porque o propósito era fazer a triangulação dos dados recolhidos junto dos 686 indivíduos (520 alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), 10 alunos com NEE, 13 pais/encarregados de educação e 133 professores). A recolha de dados foi com auxílio de questionários adaptados do *Index for Inclusion*, da autoria de Booth e Ainscow (2002); a interpretação dos dados empíricos teve como referência 18 hipóteses, as quais foram verificadas com auxílio de testes estatísticos (Qui-quadrado de independência de Pearson, ANOVA, correlações) e da análise inferencial.

Conclui que a experiência de reprovação em outras escolas explica a mudança da maioria dos alunos para as escolas técnicas, ou seja, que, para muitos alunos, as escolas técnicas se lhes apresentam como o “escape” ao abandono precoce dos estudos secundários nas instituições públicas; que há uma forte relação entre expectativas dos professores e alunos quanto ao risco de abandono escolar; que um grupo muito significativo de professores, em simultâneo, não se identifica com as avaliações a que é sujeito, revela um conhecimento muito restrito sobre a filosofia que ampara a EI e manifesta-se a favor da colocação de alunos com NEE em escolas especiais; que a diversificação de estratégias educativas está relacionada com o conhecimento que os professores têm da EI; que a maioria dos inquiridos tem uma perceção negativa quanto à capacidade dos professores para responderem à diversidade.

Conclui que as duas escolas são ainda incipientes em matéria de EI e que isso se deve a uma fraca aposta na melhoria do espaço físico, na formação contínua de professores em temáticas relacionadas com a diversidade na sala de aula, na aquisição de instrumentos e equipamentos que possibilitam a adequação e a diversificação das estratégias didático-pedagógicas, enfim, que tudo isso se agrava com a ausência do Projeto Educativo de Escola, da prática de adaptação curricular às NEE dos alunos, da despistagem de alunos que correm o risco de abandono escolar e com a fraca participação dos encarregados de educação na vida escolar.

Palavras-chave: Abandono escolar, Cabo Verde, Educação Inclusiva, Ensino Secundário, Escola técnicas, Formação de professores.

Resumen

Formación de profesores para la inclusión de jóvenes “en riesgo” en las escuelas técnicas de Cabo Verde es el título de esta tesis que se presenta no sólo como estudio teórico sino también como herramienta para combatir la exclusión escolar y social, tan presente en nuestros tiempos.

Esta investigación aborda la problemática de la formación de profesores como cuestión que lidera las preocupaciones de la educación en la actualidad, haciéndose inútil pensar el problema simplemente desde el plano de la reestructuración del sistema educativo sin la incorporación de una mirada crítica de los diversos factores o sujetos que inciden positiva o negativamente en la calidad de la enseñanza y de los resultados escolares de los alumnos. Para ello, analizamos el estado de la Educación Inclusiva (EI) en dos escuelas técnicas de Cabo Verde, situadas en la Isla de Santiago, identificando las principales causas del abandono escolar y comparando las percepciones sobre las contribuciones científicas en materia de inclusión escolar.

¿Qué factores han contribuido para que las escuelas técnicas continúen con un bajo prestigio social, siendo a su vez centros de enseñanza con elevado número de fracaso escolar y con grandes probabilidades de abandono escolar? Como respuesta a esta cuestión general, se toman como referencias algunos presupuestos, de los cuales destacamos cinco en forma de *flash*:

- (i). ... la deficiente atención por parte del Estado en lo que toca a la mejoría de las condiciones y el seguimiento de la dinámica del ES Técnico.
- (ii). ... la presencia (muy incipiente) de las prácticas educativas que inciden en la inclusión de todos los alumnos en el sistema normal de enseñanza.
- (iii). ... el elevado número de profesores desprovistos de las competencias que se requieren para atender a la diversidad dentro del aula.
- (iv). ... las dificultades socio-económicas de las familias que se traducen en déficits a nivel de acompañamiento de los educandos en los estudios, del pago de sus tasas de estudio, de la adquisición de materiales didácticos y el pago de los bonos de transporte escolar.

- (v). ... el hecho de estudiar dentro de unos planes de estudio que no se corresponden a los intereses de los alumnos.

Entre los datos que se recogen en esta tesis se encuentran las muestras de 686 personas, de ellas 520 alumnos sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), 10 alumnos con NEE, 13 encargados de la educación de esos alumnos y 133 profesores. Esta recogida de datos se hace con base en los cuestionarios adaptados del *Index for Inclusion*, de la autoría de Tony Booth e Mel Ainscow. Y para el análisis de los datos empíricos se tuvo como referencia 18 hipótesis, las que fueron verificadas con el auxilio de test estadísticos (test do Qui-cuadrado de independencia de Pearson, ANOVA, correlaciones) y del análisis de inferencias.

Dentro de las conclusiones a las que se llega con este trabajo se pueden apuntar: que, para muchos alumnos las escuelas técnicas se les presentan como una «vía de escape» al abandono precoz de los estudios secundarios en las instituciones públicas, debido al hecho de reprobar en otras escuelas; que, existe una estrecha relación entre las expectativas que tienen los profesores y los propios alumnos, en relación al abandono escolar; que un significativo número de profesores no está de acuerdo con la evaluación que recibe al final del año lectivo y además, muestran un bajo nivel de conocimiento sobre EI manifestándose a favor de la colocación de los alumnos con NEE en las escuelas especiales; que la diversidad de estrategias educativas está relacionada con el conocimiento que los profesores tienen de la EI y que la mayoría de los inquiridos tienen una percepción negativa en cuanto a la capacidad de los profesores para responder a la diversidad.

Las dos escuelas, objetos de estudio de esta tesis, son emergentes en materia de EI. Ninguna de ellas trabaja en la mejoría de los espacios físicos, ni en la formación continua de los profesores en temáticas relacionadas con la diversidad en la sala de aulas, y tampoco en la adquisición de instrumentos y equipamientos que posibiliten la adecuación y la diversidad de estrategias didáctico-pedagógicas. Todo esto, además, es agravado por la ausencia de un Proyecto Educativo, de la práctica de adaptación curricular de las NEE de los alumnos y de una cultura de participación de los padres y/o encargados de la educación.

Palabras-claves: Abandono escolar, Cabo Verde, Educación Inclusiva, Enseñanza Secundaria, Escuelas técnicas, Formación de profesores.

Abstract

Teacher training for the inclusion of youths ‘ in risk’ in the technical schools of Cape Verde is a study under the auspice of serving as one more subsidy in the fight against school and social exclusion. It focuses on teacher training which is a question that is at the top of the concerns of the current educational system, but recognizes that it is not useful to think of a plan of reconstruction and revitalization of the educational system, as a way of building the foundation of the inclusive philosophy, without critically looking at the diverse factors that positively or negatively influence the quality of education and the results of the students. On this note, to discuss the state-of-the-art of Inclusive Education (IE) and identify the main causes of the failure and abandonment of school in two technical schools situated on the island of Santiago, Cape Verde, this work compares the scientific contributions on issues dealing with inclusion with the views of the members of the school communities.

The study question: Which factors have contributed to the continuing weak social prestige and perceptions of technical schools and being seen as institutions of education with a large number of students with experiences of school failure and, naturally, with high probabilities of school abandonment? As an answer to this general question, the study takes a series of references, of which we present the following successive points in the form of a flash:

- (i) ... a deficient attention on the part of the State in what concerns the improvement of the conditions and in the follow-up of the dynamics of the Technical Secondary Schools;
- (ii) ... a very insignificant presence of the educational practices that supports the inclusion of all the students in the regular system of education;
- (iii) ... the existence of an expressive number of teachers without the competences that are required for the service of diversity in the classroom;
- (iv) ... the socio-economic difficulties of the families which manifest itself in the insufficiencies of the students with regards their being accompanied in their studies, the

payment of fees, the acquisition of school materials and the payment of transport fares, since the location of the schools is always between different neighborhoods;

(v) ... students pursuing their studies in areas that do not correspond to their interests.

The study takes a mixed approach considering the fact that the purpose was to do a triangular analysis of the data collected from 686 participants, 520 of which do not have Special Educational Needs, 10 students with Special Educational Needs, 13 parents and 133 teachers. Questionnaires adapted in the Index for Inclusion by Booth and Ainscow (2002) were used in the collection of the data. In the analyses of the empirical data a total of 18 hypotheses were used as references which were verified with the aid of statistical tests and inferential analysis.

The study concludes that the experience of failure in other schools explains the change of the majority of the students for the technical schools. Put differently, for many students, the technical schools are an 'escape route' to the early abandonment of secondary studies in the public institutions; that there is a strong relation between expectations of the teachers and students as regards the risk of school abandonment; that a very significant number of teachers do not identify themselves with the evaluations that they are subjected to, reveals a very restricted knowledge about the philosophy that supports Inclusive Education and manifests itself in favor of the placement of students with Special Educational Needs in special schools; that the diversification of the educational strategies is related to the knowledge that the teachers have of Inclusive Education; that the majority of the people interviewed have a negative perception with regards the capacity of the teachers to answer the questions that deal with diversity.

The study concludes that that the two schools are emergent with respect to Inclusive Education and that this is due to the inexistence of a policy that deals with the improvement of space, the continuous training of teachers in matters related to diversity in the classroom, the insufficiency of instruments and equipment that enable the adaptation and the diversification of the educational-pedagogical strategies, the absence of Educational Projects, the practical adaptation of the curriculum to Special Educational Needs of the students and the identification of the factors that lead students to the abandonment of school, and, finally, to the lack of participation of those responsible for the education of the students.

Key Words: School abandonment, Cape Verde, Inclusive Education, Secondary Education, Technical schools, Teacher Training.

Tese apresentada à Universidade de Santiago de Compostela para prestação de provas de Doutoramento em Perspetivas Didáticas em Áreas Curriculares, sob a orientação da Prof.^a Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, Professora catedrática do Campus Universitário do Instituto Piaget de Canelas, e do Prof. Doutor José Ramón Albarte Castiñeiras, Professor Titular da Universidade de Santiago de Compostela do Departamento da Didáctica y Organización Escolar

Agradecimentos

Esta é uma das partes do trabalho que nos dá imensa satisfação em escrever, pois simbolicamente retribuímos àqueles que estenderam-nos a mão nos momentos quando precisamos. Porém, corremos o risco de ‘pecar’ por olvidar de alguém. Assim, agradecemos, de uma forma geral, a todos que nos apoiaram e, em especial, àquelas entidades que nos apoiaram, mais de perto, com estímulos, confiança, compreensão, amparo e abnegação.

- A Deus, pela força, saúde, persistência e força de vencer os obstáculos que nos tem oferecido ao longo de todo esse tempo.
- Aos meus Orientadores Prof. Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas e Prof. Doutor José Ramón Alberte Castiñeiras, os quais acreditaram desde logo neste projeto, nas nossas capacidades e que, por conseguinte, sabiamente souberam nos proporcionar momentos de discussão e da escolha dos melhores caminhos, seja à distância, seja presencialmente.
- À Universidade de Santiago de Compostela e, em especial, à comissão que avaliou o nosso pedido de equivalência e decidiu favorável para que pudéssemos prosseguir à Etapa de Tese e ao pessoal da Biblioteca de Ciências da Educação.
- Ao Departamento da Didática e Organização Escolar, especialmente ao Diretor, Professor Doutor D. António Rial Sánchez e à Secretária deste departamento, a Sr.^a D.^a Ester ao às pessoas das Direções, funcionários, alunos e professores das duas escolas que, respetivamente, nos autorizou, nos apoiou e responderam aos questionários.
- À Universidade Jean Piaget de Cabo Verde pelo apoio e autorização para as deslocações, mesmo no período das aulas, ao pessoal da Biblioteca e aos colegas de trabalho.
- À D. Fátima Silva, pelo apoio, carinho, compreensão e amizade.
- Ao pessoal (professores e funcionários) do Instituto Piaget da Vila Nova de Gaia.
- À Carla e demais amigas do mestrado em Portugal.

Dedicatória

- À minha mulher e amiga Fátima que tem acompanhado de perto todo esse meu percurso acadêmico, apoiando-me nos momentos mais difíceis e, sobretudo, na educação dos nossos filhos, assumindo, muitas vezes, os papéis de mãe e pai quando estive ausente física e/ou psicologicamente.
- Por um número infinito de razões, dedico este trabalho às minhas queridas avós Itália dos Reis Freire e Francisca Lopes Martins. Na verdade, quero aqui demonstrar o quão importantes foram na minha vida, no meu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem como pessoa. Estas sim foram as verdadeiras *doutoras*. Esta é mais do que uma justa homenagem àquelas que foram os meus pais a partir dos dois anos de idade, as minhas primeiras referências de como devemos encarar a vida, seja em momento de alegria e bonança, seja em momentos de tristeza e dificuldade, de como deve ser uma pessoa em construção.
- Aos meus filhos Euclides Júnior, Alissa, Edgar, Erickson e Edmara para que percebam que tudo na vida começa com a necessidade, mas que o desfecho é o resultado da fé, da vontade e disciplina, de uma total entrega e dedicação àquilo que acreditamos.
- À minha querida tia, amiga e mãe na ausência dos meus pais biológicos, Bernardete e aos meus irmãos e primos.
- À Estela Lamas por ser uma pessoa ímpar, uma pessoa que qualquer um gostaria de ter como mãe, como professora, como amiga, como conselheira, como referência.

Siglas e Abreviaturas

ANOVA	Análise de Variância
DP	Desvio Padrão
E-A	Ensino-aprendizagem
EB	Ensino Básico
EBA	Ensino Básico de Adulto
EBI	Ensino Básico Integrado
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ES	Ensino Secundário
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto nacional de Estatísticas
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDM	País de Desenvolvimento Médio
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEI	Planos Educativos Individualizados
PIB	Produto Interno Bruto
PMA	País Menos Avançado
PISA	Programa para a Avaliação Internacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
QUIBB	Questionário Unificado de Indicadores de Básicos de Bem-Estar
SIC	Transcrição de textos, respeitando a formatação de origem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VS	<i>Versus</i> (cruzamento)
*	<i>Versus</i> (cruzamento)

“A mente de cada ser humano é como um lampião de grande alcance que toca magicamente todas as outras mentes, mesmo sem darmos por isso.”
(Ferreira, 2010, p. 201)

Índice do conteúdo

Sumário	v
Resumen	vii
Abstract	ix
Agradecimentos	xii
Dedicatória	xiii
Siglas e Abreviaturas	xiv
Índice do conteúdo	xvi
Índice de figuras	xxii
Índice de gráficos	xxiii
Índice de quadros	xxvi
Índice de tabela	xxvii
Introdução	1
1. Notas introdutórias referentes à investigação	1
2. Da explicitação dos objetivos às variáveis do estudo	5
3. As dimensões do estudo: a narrativa/descritiva e a reflexiva	7
Capítulo I: Problemática da investigação	11
1.1 Enquadramento do capítulo	11
1.2 Breves referências sobre Cabo Verde	11
1.3 Descrição sumária das duas cidades onde a pesquisa foi realizada	19
1.4 Reflexão em jeito de balanço do capítulo	26
Capítulo II: Comportamento de risco na adolescência e o “estar em risco”, de insucesso escolar e profissional	27
2.1 Enquadramento do capítulo	27
2.2 A adolescência: a evolução dos estudos sobre a adolescência e conceitos afins	27
2.3 Algumas dimensões de desenvolvimento na adolescência	30
2.3.1 As transformações cognitivas e a cognição social	31
2.3.2 O desenvolvimento sócio-cognitivo durante a adolescência	32

2.3.3	Da compreensão do mundo diário à relação entre o desenvolvimento sócio-cognitivo e o comportamento na fase da adolescência	33
2.4	O “estar em risco” e os comportamentos de risco de fracassos escolar e profissional	35
2.4.1	O “estar em risco” na adolescência	36
2.4.2	Comportamento de risco na adolescência	37
2.4.3	Os fatores de insucesso ou fracasso escolar à luz de alguns estudos	40
2.5	Abordagem aos riscos a partir das contribuições de alguns teóricos e da psicologia	47
2.5.1	<i>Fatores de riscos de insucesso escolar e profissional aos que os jovens estão sujeitos em Cabo Verde, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estatísticas</i>	52
2.6	Dos riscos de Fracasso escolar ao Fracasso profissional: que relação?	54
2.7	Um olhar crítico sobre a situação dos jovens com os sem NEE em Cabo Verde	59
2.8	Breves reflexões finais sobre o capítulo	69

Capítulo III: Inclusão: da Inclusão escolar à Inclusão profissional..... 71

3.1	Enquadramento do capítulo	71
3.2	Do paradigma da exclusão à Educação Especial e à Educação Inclusiva	72
3.2.1	<i>Antecedentes da Educação Especial</i>	72
3.2.2	<i>Os contornos da Educação Especial</i>	75
3.2.3	<i>Bases teóricas sobre o surgimento e evolução da Educação Especial</i>	76
3.2.4	<i>Declaração de Salamanca: pertinência na política de “Escola para Todos”</i>	83
3.2.5	<i>Construir Escolas Inclusivas: a proposta de Tony Booth e Mel Ainscow</i>	85
3.2.5.1	<i>Culturas inclusivas</i>	88
3.2.5.2	<i>Políticas Inclusivas</i>	91
3.2.5.3	<i>Práticas Inclusivas</i>	95
3.3	Reflexões em jeito do balanço do capítulo	98

Capítulo IV: A Inclusão escolar e social em Cabo Verde 107

4.1	Enquadramento do capítulo	107
4.2	Descrição e análise das iniciativas em matéria de educação	107
4.3	Iniciativas legislativas faváveis à inclusão sócio-escolar e sócio-profissional	111
4.3.1	A Constituição: a este nível, merecem destaque:	111
4.3.2	O Decreto-Lei n.º 20/2011: regula a questão da acessibilidade física	113
4.3.3	A Lei Orgânica do Ministério da Educação	115
4.3.4	O Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA – EPT)	115
4.3.5	O Plano Estratégico para a Educação (2003)	115
4.3.6	A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (LBSE)	116
4.3.7	Bases gerais da Prevenção, reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência: Lei n.º 122/V/2000	118
4.3.8	Decreto-Lei n.º 5/79, de 17 de Janeiro	119
4.3.9	Decreto-Lei n.º 38/93 de 6 de Julho	119
4.3.10	Legislação que promove a Formação Profissional e Emprego	120
4.4	Iniciativas das instituições públicas e organizações não governamentais	120
4.5	Breves reflexões finais	122

Capítulo V: Formação de professores para atender à Diversidade..... 125

5.1 Contextualização do capítulo	125
5.2 Formação de professores: da literatura generalizada ao contexto de Cabo Verde	130
5.2.1 Breve historial sobre a <i>formação de professores</i>	130
5.2.2 Formação inicial de professores.....	133
5.2.3 Reflexão sobre o currículo de <i>formação de professores</i> “que queremos” para a EI....	146
5.2.3.1 <i>Que competências devem ser desenvolvidas na formação de professores</i>	146
5.2.3.1.1 <i>Dos saberes às competências</i>	148
5.2.3.1.2 <i>Competências ou saberes gerais às competências intermédias</i>	151
5.2.3.2 <i>Formação inicial de professores em Cabo Verde</i>	156
5.2.3.2.1 <i>Um breve historial da formação de professores em Cabo Verde</i>	156
5.2.3.2.2 <i>O que diz a legislação cabo-verdiana em matéria de formação de professores</i>	157
5.2.3.3 <i>Cursos de formação de professores em Cabo Verde</i>	158
5.2.3.4 <i>Níveis de Formação de professores em Cabo Verde</i>	163
5.2.3.5 <i>Evolução e desenvolvimento profissional em Cabo Verde</i>	164
5.2.3.6 <i>Instituições de formação inicial de professores em Cabo Verde</i>	166
5.2.4 Formação contínua dos professores	167
5.2.4.1 <i>Formação contínua de professores em Cabo Verde</i>	173
5.2.5 Formação especializada de professores	175
5.2.5.1 <i>Formação especializada em Cabo Verde</i>	178
5.3 Reflexões em jeito de balanço do capítulo	182

Capítulo VI: Orientações e opções metodológicas 189

6.1 Considerações preliminares	189
6.2 Método de estudo	190
6.3 Caracterização dos contextos da pesquisa empírica.....	192
6.3.1 ETGDH: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos	193
6.3.2 ESPCR: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos.....	194
6.4 Dos objetivos às questões e hipóteses que guião o estudo.....	195
6.4.1 Objetivos gerais do estudo: uma breve explicação	195
6.4.1.1 <i>Objetivos específicos:</i>	196
6.4.2 As questões pelas quais enceta a pesquisa.....	197
6.4.3 Hipóteses da investigação.....	199
6.5 Plano amostral: das populações do estudo às suas respetivas amostras	202
6.5.1 Procedimentos gerais de recolha, tratamento e análise de dados	202
6.5.2 Procedimentos adotados em relação a cada um dos sujeitos.....	204
6.5.2.1 <i>Procedimentos adotados na recolha de dados junto dos alunos sem NEE</i>	204
6.5.2.2 <i>Procedimentos adotados na recolha de dados junto de alunos com NEE</i>	205
6.5.2.3 <i>Procedimentos adotados na recolha de dados junto do pessoal docente</i>	206
6.5.2.4 <i>Procedimentos usados na recolha de dados com os encarregados de educação</i>	207
6.6 Instrumentos utilizados: as respetivas fontes de informação e estrutura	207
6.6.1 Os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa	207
6.6.1.1 <i>Questionário preenchido pelos alunos</i>	207
6.6.1.2 <i>Questionário aplicados aos professores</i>	208
6.6.1.3 <i>Questionário dirigido aos encarregados de educação de alunos com NEE</i>	208
6.6.1.4 <i>Questionário aplicado aos alunos com NEE</i>	209
6.7 Desenho do estudo	209

6.8	Delimitação do estudo	214
Capítulo VII: Formação de professores e Inclusão na ETGDH e ESPCR		215
7.1	Enquadramento do capítulo	215
7.2	Apresentação, análise e discussão dos resultados	216
7.2.1	Descrição da amostra dos alunos inquiridos nas duas escolas	216
7.2.1.1	<i>Descrição de acordo à idade</i>	<i>216</i>
7.2.1.2	<i>Distribuição dos alunos inquiridos por curso</i>	<i>217</i>
7.2.1.3	<i>Alunos que já mudaram de escola no ES e os seus respetivos motivos</i>	<i>218</i>
7.2.1.4	<i>Número de alunos que já tiveram experiência de reprovação</i>	<i>219</i>
7.2.1.5	<i>Tipo de apoio que mais precisam os alunos</i>	<i>220</i>
7.2.2	Perceção dos alunos sobre a inclusão na ETGDH e na ESPCR	224
7.2.2.1	Perceção dos alunos sobre a inclusão na ETGDH	224
7.2.2.2	Perceção dos alunos sobre a EI na ETGDH	226
7.2.2.2.1	<i>Perceção dos alunos sobre as Culturas inclusivas</i>	<i>226</i>
7.2.2.2.2	<i>Perceção dos alunos sobre a ETGDH em matéria de Políticas inclusivas</i>	<i>228</i>
7.2.2.2.3	<i>Perceção dos alunos sobre a ETGDH em relação às práticas</i>	<i>231</i>
7.2.2.2.4	<i>Perceção dos alunos sobre o estado da arte da Inclusão na ETGDH</i>	<i>234</i>
7.2.2.3	Perceção dos alunos sobre a inclusão na ESPCR	235
7.2.2.3.1	<i>Perceção dos alunos na ESPCR sobre as Culturas inclusivas</i>	<i>236</i>
7.2.2.3.2	<i>Perceção dos alunos sobre a ESPCR em matéria de Políticas</i>	<i>239</i>
7.2.2.3.3	<i>Perceção dos alunos sobre a ESPCR em relação às Práticas</i>	<i>242</i>
7.2.2.3.4	<i>Perceção dos alunos sobre o estado da arte da Inclusão na ESPCR</i>	<i>244</i>
7.2.3	Perceção dos professores sobre a inclusão na ETGDH e na ESPCR	245
7.2.3.1	<i>Caracterização das amostras: da amostra global às amostras parciais</i>	<i>245</i>
7.2.3.2	<i>Comparação dos inquiridos em termos de género</i>	<i>245</i>
7.2.3.3	<i>Comparação dos inquiridos a nível das suas respetivas idades</i>	<i>246</i>
7.2.3.4	<i>Os professores: formação e situações em relação à escola onde trabalham.</i>	<i>247</i>
7.2.3.5	<i>Ciclo em que lecionam e o vínculo com a escola: que relação?</i>	<i>253</i>
7.2.3.6	<i>Comparação dos inquiridos no tange à situação profissional</i>	<i>255</i>
7.2.3.7	<i>Potencialidades da formação inicial para o atendimento à diversidade</i>	<i>258</i>
7.2.3.8	<i>Situação dos professores a nível da atualização pedagógica</i>	<i>259</i>
7.2.3.9	<i>As NEE abordadas nas ações de formação em que os inquiridos participaram</i>	<i>261</i>
7.2.3.10	<i>Número de turmas que os professores têm nas duas escolas</i>	<i>262</i>
7.2.3.11	<i>Número de alunos por turma nas duas escolas</i>	<i>265</i>
7.2.3.12	<i>Alunos que correm o risco de abandono escolar, segundo os professores</i>	<i>266</i>
7.2.3.13	<i>As principais causas de abandono nas duas escolas na voz dos professores</i>	<i>267</i>
7.2.3.14	<i>Prática de elaboração dos diferentes planos que promovem a inclusão escolar</i>	<i>268</i>
7.2.3.15	<i>Envolvimentos dos encarregados de educação nas atividades da escola</i>	<i>269</i>
7.2.3.16	<i>Perceção dos professores sobre a avaliação ao qual estão sujeitos</i>	<i>270</i>
7.2.3.17	<i>Aproveitamento dos apoios que os organismos oferecem às escolas</i>	<i>273</i>
7.2.3.18	<i>Perceção dos professores sobre os colegas que não têm alunos com NEE</i>	<i>275</i>
7.2.3.19	<i>Perceção dos professores sobre o comportamento dos alunos com NEE</i>	<i>275</i>
7.2.3.20	<i>Perceção dos professores sobre a atitude dos colegas face aos alunos com NEE ...</i>	<i>276</i>
7.2.3.21	<i>Perceção de professores sobre os alunos face à inclusão de alunos com NEE</i>	<i>278</i>
7.2.3.22	<i>Opinião de professores sobre a relação encarregados de educação-educandos</i>	<i>278</i>

7.2.3.23	<i>Opinião de professores sobre as famílias de alunos com NEE</i>	279
7.2.3.24	<i>Percepção de professores sobre como alunos com NEE aceitam suas limitações</i>	280
7.2.3.25	<i>Percepção dos professores acerca da aceitação dos pais do resto dos alunos face a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino</i>	282
7.2.3.26	<i>Percepção de professores acerca do modelo que é mais eficaz para EI</i>	284
7.2.3.27	<i>Percepção dos professores sobre a medida que contribui para a Inclusão</i>	286
7.2.3.28	<i>Percepção dos professores sobre o apoio que a administração oferece aos alunos</i>	287
7.2.3.29	<i>Percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE</i>	289
7.2.4	<i>Percepção dos professores sobre as três dimensões da EI</i>	290
7.2.4.1	<i>Percepção dos professores sobre EI na ETGDH</i>	290
7.2.4.1.1	<i>Percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das Culturas inclusivas</i>	290
7.2.4.1.2	<i>Percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das políticas</i>	291
7.2.4.1.3	<i>Percepção dos professores sobre a ETGDH em relação às Práticas</i>	293
7.2.4.1.4	<i>Percepção dos professores sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH</i>	295
7.2.4.2	<i>Percepção dos professores sobre a EI na ESPCR</i>	296
7.2.4.2.1	<i>Percepção de professores sobre a ESPCR a nível das Culturas inclusivas</i>	296
7.2.4.2.2	<i>Percepção dos professores sobre a ESPCR a nível das políticas</i>	297
7.2.4.2.3	<i>Percepção dos professores sobre a ESPCR a nível das práticas</i>	299
7.2.4.2.4	<i>Percepção dos professores sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH</i>	301
7.2.4.2.5	<i>Análise comparativa das percepções dos professores das duas escolas</i>	302
7.2.5	<i>Percepção dos alunos com NEE sobre a escola a nível das três dimensões</i>	303
7.2.5.1	<i>Caracterização dos inquiridos</i>	303
7.2.5.2	<i>Descrição das estratégias adotadas em função das NEE</i>	312
7.2.5.3	<i>Metodologia de ensino mais utilizado pelos professores</i>	313
7.2.5.4	<i>Atividades extra-escolares em que o/a jovem participa</i>	314
7.2.5.5	<i>Tipo de assistência específica que recebem</i>	314
7.2.5.6	<i>Recursos, equipamentos e materiais de apoio existentes</i>	315
7.2.5.7	<i>Da inclusão do/a aluno/a nos recreios e nas atividades extraescolares às qualidades de relação destes com os professores de turma e professores de apoio</i>	316
7.2.5.8	<i>Aceitação por parte do/a aluno/a com NEE das suas necessidades</i>	317
7.2.5.9	<i>Rendimento académico dos alunos com NEE: que fatores têm-no condicionado?</i>	318
7.2.6	<i>Percepção dos alunos com NEE sobre as três dimensões da EI</i>	320
7.2.6.1	<i>Percepção de alunos com NEE sobre culturas inclusivas na ETGDH e na ESPCR</i>	320
7.2.6.2	<i>Percepção dos alunos com NEE sobre as Políticas na ETGDH e na ESPCR</i>	321
7.2.6.3	<i>Percepção dos alunos com NEE sobre as Práticas na ETGDH e na ESPCR</i>	323
7.2.6.4	<i>Percepção dos alunos com NEE sobre o estado da arte da Inclusão nas escolas</i>	324
7.2.6.5	<i>Os alunos com NEE e os problemas com a acessibilidade física</i>	325
7.2.7	<i>Percepção dos encarregados de educação sobre a inclusão nas duas escolas</i>	327
7.2.7.1	<i>Caracterização dos encarregados de educação inquiridos</i>	327
7.2.7.2	<i>Os níveis de estudos já realizados pelos encarregados de educação</i>	327
7.2.7.3	<i>Profissão que vem exercendo os encarregados de educação</i>	328
7.2.7.4	<i>Rendimento do agregado familiar dos encarregados de educação</i>	329
7.2.7.5	<i>Profissão que desempenham os cônjuges dos encarregados de educação</i>	330
7.2.7.6	<i>De com quem vive o/a aluno/a com NEE à percepção que os encarregados de educação têm sobre o/a mesmo/a quanto à probabilidade de abandono escolar</i>	330
7.2.7.7	<i>Percepção dos encarregados de educação sobre a relação e o sentimento que caracterizam a família onde vive o/a educando/a com NEE</i>	331

7.2.7.8 Aceitação do/a educando/a das suas limitações	332
7.2.7.9 Expectativas laborais dos encarregados de educação sobre os seus educandos	333
7.2.7.10 Medida que contribui para a inclusão, segundo os encarregados de educação	334
7.2.7.11 Conhecimento dos encarregados de educação da existência de PEI na escola	335
7.2.7.12 Opinião de encarregados de educação sobre responsáveis e professores	336
7.2.7.13 Percepção de encarregados de educação sobre a EI nas duas escolas	336
7.2.7.13.1 Percepção de encarregados de educação sobre as Culturas inclusivas	336
7.2.7.13.2 Percepção dos encarregados de educação sobre as políticas	338
7.2.7.13.3 Percepção dos encarregados de educação sobre as práticas	341
7.2.7.13.4 Encarregados de educação e estado da arte da inclusão nas duas escolas	343
7.2.8 Opiniões dos alunos com e sem NEE, professores e encarregados de educação sobre o que é preciso melhorar na ETGDH e na ESPCR	345
7.2.8.1 Opiniões de alunos sem NEE sobre o que melhorar nas duas escolas	345
7.2.8.1.1 Primeiro aspeto mais prioritário	345
7.2.8.1.2 Segundo aspeto mais prioritário	346
7.2.8.2 Opiniões dos alunos com NEE sobre algo a melhorar nas duas escolas	348
7.2.8.2.1 Primeiro aspeto mais prioritário	348
7.2.8.2.2 Segundo aspeto a melhorar, segundo os alunos com NEE	348
7.2.8.3 Opiniões dos professores sobre o que melhorar nas duas escolas	349
7.2.8.3.1 Primeira prioridade apontada pelos professores	349
7.2.8.3.2 Segunda prioridade apontada pelos professores	351
7.2.8.4 Percepção dos encarregados de educação sobre o que melhorar na escola	351
7.2.8.4.1 Primeiro aspeto mais prioritário na voz dos encarregados de educação	351
7.2.8.4.2 Segundo aspeto mais prioritário na voz dos encarregados de educação	352
7.2.8.5 Síntese das opiniões dos diferentes sujeitos acerca das prioridades	353
7.2.9 Da estatística descritiva à estatística inferencial (teste das hipóteses)	354
7.3 Breves considerações finais do capítulo	394
Conclusão	401
Bibliografia	421
Sitografia	437
Documentos oficiais nacionais e internacionais	443
Anexos e as respetivas explicações	445
A. 1 Carta dirigida aos directores das duas escolas	445
A. 2 Carta de informação ao sujeito da pesquisa	445
A. 3 Questionário aplicado aos alunos sem NEE	445
A. 4 Questionário aplicado aos alunos com NEE	445
A. 5 Questionário aplicado aos encarregados de educação dos alunos com NEE	446
A. 6 Questionário aplicado aos professores	446
Índice remissivo	471

Índice de figuras

Figura 1 – Componentes do ÍDH, retirado de PNUD (2010: 13).....	12
Figura 2 – Organograma do Sistema Educativo	15
Figura 3 – Cabo Verde	20
Figura 4 – Vista aérea da Praia	20
Figura 5 – Praça Alexandre Albuquerque	20
Figura 6 – Modelo dialético de abordagem às causas do insucesso escolar	51
Figura 7 – Modelo de Emprego Apoiado proposto por Moon <i>et al.</i> (1966), citado por Genelioux (2005: 91)	66
Figura 8 – O que é <i>Índex</i> , segundo Booth e Ainscow (2002)	86
Figura 9 – Fases de aplicação do <i>Índex</i> , extraído de Booth e Ainscow (2002: 20)	98
Figura 10 – Adaptação do acesso, adaptado de Guento Palacios (2006: 19)	100
Figura 11 – Escola e as habilidades sociais, segundo Magalhães (2001: 68)	117
Figura 12 – Saberes do professor, adaptado de Tardif (2002)	150
Figura 13 – Fórmula de definição da amostra em população finita	205
Figura 14 – Desenho do estudo (elaborado pelo autor)	210
Figura 15 – Fórmula de cálculo da Taxa de Economia de Aprendizagem	223
Figura 16 – Paralelismo entre fatores de (in) disciplina e alguns indicadores da EI	363
Figura 17 – Modelo aventuinha, adaptado das contribuições de Benians (1996), Booth e Ainscow (2002), Le Boterf (2002)	394
Figura 18 – Modelo para a sustentabilidade da Formação técnico-profissional.....	415

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Média da idade dos alunos inquiridos nas duas escolas	216
Gráfico 2 – Os motivos que levaram os alunos a mudar de escola	219
Gráfico 3 – Histograma dos alunos em função do género	225
Gráfico 4 – Alunos inquiridos, por curso que vêm frequentando	225
Gráfico 5 – Histograma de percepções dos alunos sobre as <i>culturas</i>	226
Gráfico 6 – Percepção dos alunos inquiridos sobre as <i>culturas</i> da ETGDH	228
Gráfico 7 – Histograma da percepção dos alunos sobre as <i>Políticas</i>	229
Gráfico 8 – Histograma das percepções dos alunos sobre as <i>práticas</i>	232
Gráfico 9 – Repartição das percepções dos inquiridos por graus de concordância	233
Gráfico 10 – Percepção dos alunos sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH	234
Gráfico 11 – Histograma das idades dos alunos	235
Gráfico 12 – Alunos inquiridos distribuídos em função do curso	236
Gráfico 13 – Histograma de percepções dos alunos sobre as <i>culturas</i>	236
Gráfico 14 – Percepção dos inquiridos sobre as <i>culturas</i> da ETGDH	238
Gráfico 15 – Histograma das percepções dos alunos inquiridos sobre as <i>Políticas</i>	239
Gráfico 16 – Histograma das percepções dos alunos sobre as <i>Práticas</i>	242
Gráfico 17 – Percepções dos inquiridos por graus de concordância	244
Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre o estado da arte da inclusão na ESPCR	244
Gráfico 19 – Histograma dos professores inquiridos nas duas escolas	245
Gráfico 20 – Graus académicos dos professores	248
Gráfico 21 – Graus académicos dos professores	248
Gráfico 22 – Anos de docência na ETGDH	249
Gráfico 23 – Anos de docência na ESPCR	249
Gráfico 24 – Ciclo/s em que lecionam	254
Gráfico 25 – Ciclo/s em que lecionam	254
Gráfico 26 – Vínculo dos professores	254
Gráfico 27 – Vínculo dos professores	254
Gráfico 28 – Conhecimento de temáticas de atendimento á diversidade	258
Gráfico 29 – Desvios em relação à normalidade	260
Gráfico 30 – Desvios em relação à normalidade	260
Gráfico 31 – Participação dos professores em ações de formação sobre as NEE	261
Gráfico 32 – Percepção dos professores sobre a pertinência da formação contínua	262
Gráfico 33 – Número de turmas em que lecionam os professores	263
Gráfico 34 – Histograma do número de turmas	263
Gráfico 35 – Número de turmas na ETGDH	264
Gráfico 36 – Número de turmas na ESPCR	264
Gráfico 37 – Média de alunos por turma	265
Gráfico 38 – Média de alunos por turma	265

Gráfico 39 – Alunos em risco de abandono escolar	267
Gráfico 40 – Alunos em risco de abandono escolar	267
Gráfico 41 – Professores e participação de encarregados de educação na ETGDH ..	270
Gráfico 42 – Professores e participação de encarregados de educação na ESPCR	270
Gráfico 43 – Histograma da perceção dos professores sobre a avaliação	272
Gráfico 44 – Espectro da satisfação dos professores com a avaliação	273
Gráfico 45 – Professores e estado emocional dos encarregados de educação	280
Gráfico 46 – Professores e aceitação de jovens com NEE das suas limitações	281
Gráfico 47 – Perceção dos professores sobre os encarregados de educação	282
Gráfico 48 – Perceção de professores sobre qual dos modelos é mais eficaz	284
Gráfico 49 – Perceção dos professores sobre as medidas inclusivas	287
Gráfico 50 – Professores e o apoio que a administração disponibiliza aos alunos	288
Gráfico 51 – Situação em que o/a jovem deve estudar em escolas especiais	289
Gráfico 52 – Perceção dos professores sobre a ETGDH a nível das <i>Práticas</i>	295
Gráfico 53 – Perceção dos professores sobre a Inclusão na ETGDH	295
Gráfico 54 – Perceção dos professores em relação às três dimensões	296
Gráfico 55 – Perceção dos professores sobre a Inclusão na ESPCR	302
Gráfico 56 – As três dimensões da EI no olhar dos professores	302
Gráfico 57 – Perceção dos professores sobre a Inclusão na ETGDH	303
Gráfico 58 - Perceção dos professores sobre a Inclusão na ESPCR	303
Gráfico 59 – Distribuição dos inquiridos por tipo de NEE que apresentam	307
Gráfico 60 – Idade VS Género	308
Gráfico 61 – Idade VS Escola onde estudam	308
Gráfico 62 – Distribuição dos inquiridos por curso que frequentam	308
Gráfico 63 – Dados sobre reprovações	309
Gráfico 64 – Dados sobre mudança de escola	309
Gráfico 65 – Motivos que levaram os alunos a mudarem da escola	311
Gráfico 66 – Possibilidade de abandono escolar dos alunos	311
Gráfico 67 – Possíveis causas de abandono escolar	311
Gráfico 68 – Possibilidade de bandonar a escola por género	312
Gráfico 69 – Razões apontadas pelos inquiridos	312
Gráfico 70 – Metodologia de ensino que os professores utilizam na sala de aula	314
Gráfico 71 – Recursos educativos que os professores utilizam	314
Gráfico 72 – Contexto onde se encontram a estudar os alunos com NEE inquiridos ..	315
Gráfico 73 – Tipo de apoio que recebem	315
Gráfico 74 – Recursos existentes na escola	316
Gráfico 75 – Adaptações efetuadas nas escolas	316
Gráfico 76 – Relação entre os alunos nos recreios	316
Gráfico 77 – Inclusão na atividade extraescolar	316
Gráfico 78 – Relação com os professores de apoio	317
Gráfico 79 – Relação com os professores de turma	317
Gráfico 80 – Relação dos alunos com NEE com o pessoal não docente	317
Gráfico 81 – Nível de aceitação dos alunos com NEE das suas limitações	317
Gráfico 82 – Situação académica dos inquiridos em relação aos colegas de turma	318
Gráfico 83 – Disciplinas que têm condicionado o rendimento académico	318
Gráfico 84 – Fatores que têm contribuído para a ineficácia do processo E-A	319

Índice de quadros

Quadro 1 – Dados sobre o abandono escolar, adaptado do INE (2009).....	18
Quadro 2 – As causas de abandono escolar, segundo INE (2009)	25
Quadro 3 – Alunos matriculados por ano de estudo, adaptação dos Anuários de Educação em Cabo Verde referentes aos anos letivos 2005/06, 2006/07, 2007/08, 2008/09, 2009/10 e 2010/2011.	25
Quadro 4 – Componentes de risco e resiliência (quadro adaptado de Blum, 1997: 17) 38	
Quadro 5 – As cinco dimensões da EI, segundo a proposta de Norwich (2008: 142) .	105
Quadro 6 – Tradições históricas dos modelos de formação de professores, adaptado de Feiman-Nemser (1996)	132
Quadro 7 – Corpo docente, adaptado de Ministério da Educação (2002: 11).....	162
Quadro 8 – Instituições de Formação de professores em Cabo Verde, adaptado de Ministério da Educação (2009)	166
Quadro 9 – Nível de concordância dos inquiridos sobre as <i>culturas</i>	227
Quadro 10 – Perceção dos inquiridos sobre as <i>políticas</i>	230
Quadro 11 – Perceção dos inquiridos em média, media e moda.	231
Quadro 12 – Nível de concordância dos alunos com as <i>Práticas</i>	233
Quadro 13 – Perceção dos alunos sobre as <i>práticas</i> (média, mediana e moda).....	234
Quadro 14 – Nível de concordância dos alunos inquiridos com as <i>culturas</i>	237
Quadro 15 – Perceção dos alunos sobre as <i>culturas</i> (média, mediana e moda).....	238
Quadro 16 – Perceção dos inquiridos sobre as <i>Políticas</i>	240
Quadro 17 – Perceção dos inquiridos sobre as <i>Políticas</i> (média, media e moda).	241
Quadro 18 – Nível de concordância dos inquiridos com os indicadores das <i>práticas</i> ..	243
Quadro 19 – Perceção dos professores sobre as <i>culturas</i> na ETGDH.....	290
Quadro 20 – Perceção dos professores sobre a ETGDH a nível das <i>políticas</i>	292
Quadro 21 – Perceção dos professores da ETGDH a nível das <i>Práticas</i>	293
Quadro 22 – Perceção dos professores sobre a ESPCR a nível das <i>culturas</i>	297
Quadro 23 – Perceção dos professores sobre a ESPCR a nível das <i>políticas</i>	298
Quadro 24 – Perceção dos professores sobre as <i>práticas</i> na ESPCR.....	301
Quadro 25 – Perceção dos alunos com NEE sobre <i>culturas</i> nas duas escolas.....	320
Quadro 26 – Perceção dos alunos com NEE sobre as <i>políticas</i> nas duas escolas.....	322
Quadro 27 – Perceção dos professores sobre as <i>práticas</i> na ESPCR.....	323
Quadro 28 – Perceção de professores sobre a ESPCR a nível das <i>culturas</i>	337
Quadro 29 – Perceção dos encarregados de educação sobre as <i>políticas</i>	340
Quadro 30 – Perceção dos encarregados de educação sobre as <i>práticas</i>	342

Índice de tabela

Tabela 1 – Alunos com NEE nas duas escolas (ano letivo 2010/2011)	205
Tabela 2 – Idade dos alunos inquiridos nas duas escolas.....	216
Tabela 3 – Comparação das médias das idades.....	217
Tabela 4 – Idade dos alunos por escola.....	217
Tabela 5 – Alunos inquiridos nas duas escolas por curso	218
Tabela 6– Mudança de uma escola para outra.....	218
Tabela 7 – Experiência de reprovação no ES * Mudança de escola	220
Tabela 8 – Escola onde estuda * Tipos de apoios que mais necessitam os alunos	221
Tabela 9 – Escola onde estuda * Mudança de uma escola para outra.....	222
Tabela 10 – Teste <i>t</i> referente à possibilidade de abandono nas duas escolas.....	223
Tabela 11 – Escola onde estuda * Possibilidade de abandono escolar	223
Tabela 12 – Idade dos alunos inquiridos na ETGDH.....	224
Tabela 13 – Estatística dos alunos em função do género.....	225
Tabela 14 – Perceção dos alunos sobre as <i>culturas</i>	226
Tabela 15 – Perceção dos alunos sobre as <i>Políticas</i>	229
Tabela 16 – Perceção dos alunos sobre as <i>práticas</i> na ETGDH.....	232
Tabela 17 – Estatística de idades dos alunos inquiridos.....	235
Tabela 18 – Estatística do género.....	236
Tabela 19 – Estatística de percepções dos alunos sobre as <i>culturas</i>	236
Tabela 20 – Perceção dos alunos sobre as <i>Políticas</i>	239
Tabela 21 – Perceção dos alunos sobre as <i>Práticas</i> na ETGDH	242
Tabela 22 – Estatísticas sobre os professores inquiridos	245
Tabela 23 – Género do inquirido * Escola onde trabalha.....	246
Tabela 24 – Comparação entre os dois grupos (masculino e feminino).....	246
Tabela 25 – Comparação dos inquiridos no que respeita à idade.....	247
Tabela 26 – Dados descritivos dos grupos.....	248
Tabela 27 – Testes de amostras independentes.....	248
Tabela 28 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson.....	251
Tabela 29 – Correlação entre anos de docência» e situação em relação à escola.....	251
Tabela 30 – Correlação tau de Kendall entre C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5	253
Tabela 31 – Situação profissional dos inquiridos das ETGDH	255
Tabela 32 – Situação profissional dos inquiridos da ESPCR	255
Tabela 33 – Teste de normalidade da variância	256
Tabela 34 – Resultado do teste <i>t-student</i>	256
Tabela 35 – Comparação das médias da situação profissional a nível de género	256
Tabela 36 – Resultado do teste <i>t-student</i>	257
Tabela 37 – Teste do Qui-Quadrado (Habilitações * Ocupação profissional)	258
Tabela 38 – Participação em ação de atualização pedagógica	259

Tabela 39 – Resultado do teste de normalidade	260
Tabela 40 – Estatísticas do número de turmas	263
Tabela 41 – Resultado do teste de normalidade	264
Tabela 42 – Resultado do teste de MannWhitney	264
Tabela 43 – Número de alunos que compõem as turmas nas duas escolas	265
Tabela 44 – Média de alunos por turma * Escola onde trabalha	266
Tabela 45 – Resultado do teste do Qui-Quadrado	266
Tabela 46 – Causas de abandono na ETGDH, segundo os professores	268
Tabela 47–Principais causas de abandono na ETGDH, segundo os professores	268
Tabela 48 – Prática de elaboração de planos de inclusão nas duas escolas	269
Tabela 49 – Opinião dos professores sobre a avaliação ao qual estão sujeitos	272
Tabela 50 – Opinião dos professores sobre a avaliação por escola	272
Tabela 51 – Opinião dos professores sobre o aproveitamento dos apoios	273
Tabela 52 – Justificação dlos professores da ETGDH à resposta anterior	274
Tabela 53 – Justificação dos professores da ESPCR à resposta anterior	274
Tabela 54 – Professores e os colegas que não têm alunos com NEE	275
Tabela 55 – Professores e o comportamento dos alunos	276
Tabela 56 – Professores e a atitude dos colegas face aos alunos com NEE	277
Tabela 57 – Professores e os alunos sem NEE em relação à inclusão	278
Tabela 58 – Professores e encarregados de educação do educando com NEE	279
Tabela 59 – Escola * Abertura dos encarregados de educação para a inclusão	283
Tabela 60 – Visão de professores sobre os encarregados de educação a nível da inclusão de alunos com NEE	283
Tabela 61 – Teste de independência do Qui-Quadrado	284
Tabela 62 – Professores e o modelo de ensino de alunos com NEE * Escola	285
Tabela 63 – Teste do Qui-Quadrado de independência	285
Tabela 64 – Género * O modelo de ensino de alunos com NEE	286
Tabela 65 – Teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson	286
Tabela 66 – Distribuição dos inquiridos por género	303
Tabela 67 – Distribuição dos inquiridos por escolas	303
Tabela 68 – Distribuição por ciclo de estudo	307
Tabela 69 – Distribuição por via de estudo	307
Tabela 70 – Ciclo que frequenta * Número de reprovações no ES	309
Tabela 71 – Mudança de escola no ES * Motivo de mudança	310
Tabela 72 – Idade dos encarregados de educação inquiridos	327
Tabela 73 – Profissão que vem exercendo os encarregados de educação	328
Tabela 74 – Profissão e rendimento familiar dos encarregados de educação	329
Tabela 75 – Profissão que o/a cônjuge vem exercendo	330
Tabela 76 – Perceção dos encarregados de educação sobre aceitação dos alunos com NEE das suas limitações	332
Tabela 77 – Posicionamento de encarregados de educação sobre as medidas	335
Tabela 78 – Opinião dos encarregados de educação quanto à elaboração do PEI	335
Tabela 79 – Encarregados de educação e a postura de responsáveis e professores	336
Tabela 80 – Cruzamento entre a Idade e o Ciclo de estudo do/a aluno/a	339
Tabela 81 – Escola onde estuda * Primeiro aspeto a melhorar na escola	346
Tabela 82 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado	346

Tabela 83 – Escola onde estuda VS segunda prioridade	347
Tabela 84 – Teste de independência do Qui-Quadrado de pearson	347
Tabela 85 – Opinião dos encarregados de educação quanto à primeira prioridade	352
Tabela 86 – Opinião dos encarregados de educação quanto à segunda prioridade ...	352
Tabela 87 – Os diferentes sujeitos envolvidos na presente investigação	355
Tabela 88 – Escola * Principais causas de abandono escolar	356
Tabela 89 – Escola VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos	357
Tabela 90 – Resultado do teste do Qui-Quadrado	357
Tabela 91 – Alunos com e sem NEE VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos	358
Tabela 92 – Género VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos	359
Tabela 93 – Teste do Qui-Quadrado: Género VS Perceção dos alunos sobre a planificação	360
Tabela 94 – Correlação entre A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5	364
Tabela 95 – Correlação: via de estudo, mudança de escola e motivo de mudança	366
Tabela 96 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação nas duas escolas	367
Tabela 97 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação na ETGDH.....	367
Tabela 98 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação na ESPCR.....	367
Tabela 99 – Dados referentes ao número de alunos que mudaram de escola no ES.	368
Tabela 100 – Estatuto * expectativa quanto ao risco de abandono escolar	370
Tabela 101 – Teste do Qui-Quadrado: possibilidade de abandono escolar	370
Tabela 102 – expectativa quanto ao abandono VS Escola	370
Tabela 103 – Teste do Qui-Quadrado (expectativas dos professores e alunos)	371
Tabela 104 – A avaliação dos professores é justa e melhora a performance	372
Tabela 105 – Teste do Qui-Quadrado: satisfação dos professores com a avaliação ..	372
Tabela 106 – Média de satisfação dos professores em função do vínculo.....	373
Tabela 107 – Teste de homogeneidade a nível da média de satisfação.....	373
Tabela 108 – Teste ANOVA (Média de satisfação entre e intragrupos)	374
Tabela 109 – Modelo ensino mais eficaz * Medidas favoráveis à EI.....	375
Tabela 110 – Resultado do teste do Qui-Quadrado de Pearson	375
Tabela 111 – Escola onde estuda * Tipo de apoio que mais necessita o/a aluno/a.....	376
Tabela 112 – Teste do Qui-Quadrado (Escola * Tipo de apoio)	377
Tabela 113 – Perceção dos sujeitos sobre o impacte das ações de formação.....	378
Tabela 114 – Satisfação com a formação de base * Estatuto.....	378
Tabela 115 – Teste do Qui-Quadrado: satisfação com a formação dos professores ..	379
Tabela 116 – Perceção dos professores sobre o modelo de inclusão.....	380
Tabela 117 – Professores e o modelo de inclusão, em função da escola	381
Tabela 118 – Teste do Qui-Quadrado (perceção sobre a inclusão VS escola.....	381
Tabela 119 – Professores e os indicadores C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5.....	382
Tabela 120 – Professores e os indicadores C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5, por escola	383
Tabela 121 – Correlação: C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5: percepções de professores	384

Tabela 122 – Correlação: C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5: opiniões de alunos	385
Tabela 123 – Correlação das percepções dos diferentes sujeitos sobre as três dimensões da EI	387
Tabela 124 – Médias das percepções dos inquiridos sobre as três dimensões, em função da escola	387
Tabela 125 – Correlações das percepções dos inquiridos em função da escola.....	388
Tabela 126 – Percepção sobre a Inclusão escolar: factor de medições repetidas	389
Tabela 127 – Estatuto dos diferentes sujeitos inquiridos como fator entre-sujeitos	389
Tabela 128 – Percepção dos diferentes sujeitos sobre as dimensões da EI	390
Tabela 129 – Teste de Box da homogeneidade da matriz de covariância.....	390
Tabela 130 – Teste multivariados: percepção dos sujeitos sobre a inclusão	391
Tabela 131 – Estatuto * Prioridade n.º 1	393
Tabela 132 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado	393

Introdução

1. Notas introdutórias referentes à investigação

Vários são os desafios com os quais deparamos na atualidade. De entre esses desafios destaca-se o imperativo de aglutinarmos as forças na luta contra a exclusão social, ou seja, na luta pela restituição dos direitos fundamentais da pessoa humana, consubstanciados nos princípios de igualdade e de equidade, sobretudo, àqueles indivíduos que a Natureza se ocupou de neles deixar algum traço que os diferencie da grande maioria da população.

Na história da humanidade constam relatos de que às pessoas com necessidades especiais foram negadas sistematicamente os direitos fundamentais como, por exemplo, o direito à vida, o direito a não ser discriminado e o direito à educação. Ganhos significativos têm sido alcançados, a começar pela proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Assembleia-Geral das Nações Unidas na sua Resolução 217A (III) de 10 de dezembro de 1948.

Merece destaque o facto de os ganhos serem extensivos à Educação, especialmente em países que apostam na problematização da educação, questionam sobre como melhorar a educação, que direções devem ser seguidos para tornar a escola num espaço de socialização e de sucesso escolar e profissional. Referimo-nos aos países que a Inclusão faz parte do quotidiano escolar, onde têm-se em presença o artigo 26.º da Declaração Universal, particularmente o número um:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Deste grupo de países destaca-se a Inglaterra com a publicação do Relatório Warnock em 1981 e os Estados Unidos que, segundo Rodrigues (2003), em 1970 contou com as contribuições de Lilly que exortava a uma educação em ambiente inclusivo. Nestes países foram criados ambientes que congregam crianças e jovens com/sem Necessidades Educativas Especiais

(NEE). Para a ONU (1994: 15) o conceito de NEE “(...) refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”.

Estas iniciativas resultam do reconhecimento de que a problemática das NEE e, em particular, a da deficiência, exige uma aposta cada vez mais eficaz na melhoria da qualidade de vida de mais de 600 milhões de pessoas com deficiência, segundo as estimativas mais recentes das Nações Unidas. O mesmo organismo estima que só no Continente Africano vivem 80 milhões.

Há um consenso de que a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência passa pela criação de condições que lhes permitam o acesso à uma educação de qualidade e ao emprego. Estas são algumas das prerrogativas que são negadas a uma parte considerável da população cabo-verdiana. Basta lembrarmos que, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE), no Censo 2000, nessa altura existia 13.948 pessoas com deficiência, o que representa 3,2 % da população. Santiago, ocupava a primeira posição, com 6.471 casos, o que representa mais de 46% dos casos referidos.

No Censo 2010, o INE (2010) optou por falar de pessoas com determinados tipos e graus de dificuldades e que estas são, ao todo, 491.683. No que toca ao “tipo”, aparecem seis com as suas respetivas proporções: dificuldade na visão (65,021), dificuldade na audição (21,681/4,4%), dificuldade a nível da mobilidade (24,479/5,0%), dificuldade na memorização ou na concentração (27,286), dificuldade em cuidar de si mesmo (16,505) e dificuldade na compreensão dos outros ou fazer-se entender (18,217).

Os dados dos dois Censos 2010 mostram que houve um aumento significativo de número de pessoas com deficiência ou dificuldades identificadas em Cabo Verde: há um aumento de 477,735 casos. Significa que, comparativamente aos dados do Censo 2000, há muito mais pessoas que requerem da sociedade cabo-verdiana um maior investimento no “capital intelectual”¹ (Baron e Armstrong, 2009) por forma a suprimirmos os mais diversos tipos de barreiras com os quais as pessoas com deficiência ou dificuldades deparam no dia-a-dia.

¹ Para Baron e Armstrong (2009), *capital intelectual* inclui o *capital humano* (conhecimentos, qualificações, capacidades para inovar), o *capital social* (estruturas que asseguram as pessoas a construção do capital intelectual) e o *capital organizacional* (conhecimento institucionalizado como manuais e base de dados).

Diferente do Censo (2000), no Censo 2010 foi utilizado um conjunto de inovações que vai desde a utilização mais alargada de terminologias até à “inovação tecnológica” (utilização de laptop, armazenamento temporário dos dados recolhidos, utilização de novos softwares como PDA, *pen drive*, disco externo, conexão Web, entre outros), passando para a utilização de uma nova metodologia assente em quatro princípios básicos, nomeadamente, universalidade, enumeração individual, simultaneidade e periodicidade determinada.

Conhecimento desse cenário, marcado por um aumento substancial de casos de pessoas com dificuldades, permitem-nos, neste momento, estar melhor informados sobre questões fundamentais como quantos são, quais os tipos de dificuldades merecem atuações mais consistentes e em maior escala, onde se encontram e como vivem.

Outro aspeto preocupante é o facto de o Censo 2000 apontar que, de entre os inquiridos, 13.631 pertenciam a faixa etária com 4 anos e mais e que destes, apenas 15% vinham frequentando a escola, 42% nunca a tinham frequentado e que 43% já o fizera, mas que por alguma razão tinham-na abandonado. Acrescenta que os dados obtidos reservam um cenário menos favorável para o meio rural, já que o número de pessoas com deficiências, que nunca frequentaram a escola, registado neste meio, supera o registado no meio urbano com uma margem de nove pontos percentuais, 46% contra 37% (INE, 2000: 29).

Dada a indisponibilidade de dados do Censo 2010 sobre o número de crianças com deficiências ou dificuldades pertencentes à faixa etária dos 4 anos para efeito de comparação com os dados do Censo 2000 acima citados, deduzimos que há um número bastante significativo dessas crianças desprovidas do acesso à educação. O INE (2010) aponta que dos 30,954 (6,7% da população), 12,998 (22,4%) nunca frequentou o pré-escolar.

Esses números permitem-nos constatar que o problema começa já a nível do acesso à educação o que vem protelando aquilo que está assente na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (artigo 26). Condicionando o que foi defendido na Declaração Mundial de Educação para Todos, especialmente, no artigo primeiro, número um, “(...) criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Esse quadro revela que Cabo Verde não está a conseguir os seus propósitos, sabendo que o INE (2000, 2009) aponta que o insucesso escolar, traduzido em termos de taxas de reprovação e abandono escolares, tem vindo a manter-se elevado em todos os níveis de ensino. Os dados mostram que o nosso país encontra-se num patamar bem inferior quando comparado com a realidade dos países atrás referidos, mesmo reconhecendo que os avanços em Cabo Verde em matéria da educação, iniciados no século XV, altura do seu achamento e do seu povoamento e, em especial, depois da Independência Nacional em 1975.

Todavia, a lentidão se manifesta mais a nível da mudança que é necessária na estrutura e no funcionamento das escolas do que em termos de legislação ou intenções. Documentos nacionais mostram que Cabo Verde aderiu ao movimento *Educação para Todos (EPT)* nos anos 90, uma vez que as grandes linhas de orientação que vão neste sentido estão vertidas nos principais diplomas e planos de ação elaborados a partir das iniciativas parlamentares e/ou governamentais. Referimo-nos à Constituição da República de 1999, à Lei de Bases Gerais da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas Deficientes (Lei n.º 122/V/2000), à Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Lei n.º103/III/90), ao Plano Estratégico para a Educação (2003-13) e ao Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (2002).

Em termos práticos registam-se pequenas ações de formação destinadas, especialmente, aos professores do Ensino Básico Integrado (EBI) e um curso de Mestrado em Educação Especial realizado na Cidade da Praia, fruto da parceria entre Universidade de Cabo Verde e o Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior da Educação de Lisboa. É preciso uma dinâmica mais agressiva e orientada para a qualidade da educação, o que passa pela melhoria das condições de funcionamento das escolas, adoção de políticas educativas assertivas e capazes de concorrerem para a capacitação e a valorização dos professores, pelo fortalecimento da cultura de cooperação entre a escola e as famílias conducente à redução do insucesso escolar.

É com esta perceção que estudiosos nos instam a assumir que a sociedade que almeja prosperidade da e na sua educação tem a *formação de professores* como a principal aliada. Patrício (1989) coloca o professor como o elemento-chave de toda a dinâmica e funcionamento da escola, alegando que o êxito ou falta de êxito de qualquer política educativa, a eficácia do sistema educativo dependem da aposta que for feita *na formação de professores*. Este

argumento parte do pressuposto de que a política de *formação de professores* não pode primar apenas pela formação técnico-científica, mas sim pela formação humana (desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor) de forma a munir os de estratégias educativas imprescindíveis no atendimento à diversidade da sala de aula e de uma cultura cidadã.

Clemente Ivo Juliatto, Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, concorda que a *formação de professores* deve pautar-se por uma perspectiva holística. Para Juliatto (2006), a *formação de professores* obriga-nos a pensar numa formação que ultrapassa as esferas de cientistas e técnicos altamente especializados. Deve primar pelo desenvolvimento de valores humanos, pela capacitação do cidadão em princípios éticos. É com base neste argumento que propomos a prossecução dos objetivos que passamos a explicitar.

2. Da explicitação dos objetivos às variáveis do estudo

Com o presente estudo propomos alcançar três principais objetivos:

- (i). diagnosticar nas escolas as características do ambiente e do processo, nos quais está envolvida a comunidade educativa;
- (ii). perceber as significações, os impasses e as representações dos alunos, professores e pais/encarregados de educação face ao imperativo da Educação Inclusiva (EI);
- (iii). apurar se os professores estão preparados e disponíveis para o atendimento à diversidade na sala de aula.

Em específico é dizer que, com este estudo, pretendemos:

- identificar os fatores de risco e os fatores de proteção do (in)sucesso dos alunos;
- analisar a sua relação com o abandono escolar;
- produzir um levantamento descritivo das características do corpo docente, do corpo discente, dos ambientes em termos de Parâmetros antropométricos, Comunicação, Sinalização, Acesso e Circulação, Sanitários e Vestiários, Materiais, Equipamentos e Mobiliários;

- perceber os principais motivos que levam os alunos a enveredarem para os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas;
- caracterizar a trajetória académica e profissional dos professores que seccionam nos cursos técnico-profissionalizantes;
- apurar em que medida a formação contínua dos professores tem contribuído para a monotonia/inação e diferenciação pedagógicas;
- evidenciar as áreas em que os professores manifestam maior necessidade de formação face à diversidade de sala de aula;
- identificar, nas escolas estudadas, os principais fatores de risco de fracasso e abandono escolares e os consequentes desafios a serem superados pelas escolas, tendo em vista a Declaração de Salamanca (1990);
- propor medidas que promovem a inclusão e, em extensão, a diminuição dos índices de insucesso e de abandono escolares.

Esses objetivos espelham os motivos pessoais que ditaram a escolha do tema *Formação de professores para a inclusão de jovens “em risco” nas Escolas Técnicas em Cabo Verde*. Esses motivos se consubstanciam na realização de um ideal que almejamos coroar com a satisfação total se conseguirmos ser útil para a coletividade. A preocupação com a coletividade se explica com o facto de acreditamos que com este estudo estaremos oferecendo à sociedade, especialmente a cabo-verdiana, mais um subsídio para a reflexão sobre a educação (em Cabo Verde), sobre a *formação de professores* e como combater à exclusão escolar e social de um grupo significativo de jovens que se encontram sujeitos a vários riscos sociais.

A esfera do pessoal é desvelada pelo próprio tema, uma vez que particularizamos a preocupação com a *formação de professores*, a nossa atividade profissional de já alguns anos. Mais do que a nossa predisposição para o estudo desta temática, a nossa preferência representa um pulsar do próprio contexto histórico-temporal em que vivemos, marcados por um reconhecimento social que a *formação de professores* é uma questão que lidera a lista das preocupações da educação na atualidade. Obviamente, é inútil pensar num plano de reestruturação e revitalização de qualquer sistema educativo, por forma a este passar a ter como alicerce a filosofia inclusiva, sem um

olhar crítico sobre os diversos fatores que influenciam positiva ou negativamente a qualidade do ensino e os resultados escolares dos alunos.

Relacionado, ainda, com o domínio pessoal, aparece a nossa vontade de continuar a carreira universitária e de fazer jus a um legado que nos foi deixado por alguns dos excelentes professores que tivemos nos estudos anteriores, pautado pelo compromisso com o ensino e a investigação e, acima de tudo, com a formação de gerações vindouras, numa perspetiva humana, para juntos servirmos mais e melhor os nossos países. Elogiamos os ditos de De Oliveira (1999: 27) de que “(...) um homem só é completo quando sente que o seu trabalho não é somente útil para ele, mas também para a sua família e para a sociedade”.

Na qualidade de docente da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, só nos reconhecemos como apologistas do *paradigma da aprendizagem ao longo da vida*, como sujeitos sociais que são constantemente instados a desenvolver novas competências, sejam estas científicas, técnicas e ético-deontológicas, bem como a pôr em prática essas competências em prol do desenvolvimento humano. É neste sentido que este estudo pretende delinear-se e, para tal, segue a estrutura que passamos a fazer referência.

3. As dimensões do estudo: a narrativa/descritiva e a reflexiva

Este estudo comporta duas dimensões, por entendermos que toda a reflexão deve espelhar um carácter simultaneamente descritivo e reflexivo e que a realidade é melhor percebida respeitando os princípios de “reflexividade” e de “estranhamento”, conforme defende André (2005).

No âmbito da investigação educativa, segundo André (2005), de um lado, o princípio da “reflexividade” significa a exigência que é feita ao professor de estar em constante processo de reflexão a respeito de tudo o que faz e do lugar que ocupa na situação de sala de aula e na própria estrutura social e, de outro lado, o princípio de “estranhamento” tem que ver com a capacidade de saber lidar com perceções e ideias pré-concebidas, dada a necessidade de (re)construir novas bases a partir das experiências, mas filtrando-as com apoio de um referencial teórico e de procedimentos metodológicos novos, pertinentes e realistas.

A primeira parte deste estudo é composta por cinco capítulos. Evidencia as contribuições de estudiosos e de organismos internacionais sobre o desenvolvimento na adolescência, os riscos associados e os desafios imputados à família e à escola, isto é, sobre a forma como as representações dos sujeitos, que se encontram nesta fase, influenciam a relação com os seus pares e com os agentes educativos e no seu aproveitamento escolar. Discute a literatura científica que ampara e projeta a filosofia da inclusão para uma escala planetária ancorada nas suas três dimensões *culturas inclusivas*, *políticas inclusivas* e *práticas inclusivas*:

- *primeiro capítulo* apresenta o panorama da situação de Cabo Verde, assente em alguns indicadores que nos interessam para este estudo; referimo-nos aos indicadores demográficos, área geográfica e educação, com especial destaque aos contextos escolhidos para a realização da parte empírica (Cidade da Assomada e Cidade da Praia);
- *segundo capítulo* discute o desenvolvimento da adolescência a partir da perspetiva integral do desenvolvimento humano, incidindo no desenvolvimento social. Enfatiza as mudanças que ocorrem no pensamento, no raciocínio, nos comportamentos sociais dos adolescentes e as implicações decorrentes dessas alterações no autoconceito, da autoimagem, nas relações sociais e no aproveitamento escolar;
- *terceiro capítulo* aduz uma reflexão sobre os períodos da *exclusão*, da *segregação* e da *educação especial*, passando para o período em que o paradigma da *inclusão* se demarca pelos seus princípios filosóficos assentes no *Relatório Warnock* (1978) e, em particular, na *Declaração de Salamanca* (1994) e no *Index para a Inclusão 2000/2002*.
- *quarto capítulo* retrata a situação da EI em Cabo Verde, descreve iniciativas governamentais e as contribuições de organizações privadas e/ou não governamentais;
- *quinto capítulo* faz uma breve caracterização do contexto histórico em que começam a aparecer as primeiras iniciativas voltadas para a *formação de professores*, aborda os fatores que influenciam na qualidade da aprendizagem profissional, as características pessoais do professor, os aspetos relacionados com os diferentes níveis de formação de professores, as competências e entre outros aspetos relacionados com o exercício da profissão docente no quadro da abordagem inclusiva.

Por sua vez, a segunda parte do presente estudo comporta a componente empírica, consubstanciando-se, neste caso, nos aspetos relacionados com a metodologia utilizada na recolha de dados junto dos diferentes sujeitos (alunos com ou sem NEE, professores, pais/encarregados de educação) e os resultados obtidos e discutidos à luz da teoria tida como referência na parte inicial. Estamos a falar dos dois capítulos que passamos a descrever:

- *sexto capítulo* aparece como o *modus operandi* da parte empírica. Descreve o desenho e a ficha técnica do estudo, os métodos, as técnicas, os instrumentos e procedimentos adotados na parte empírica que se lhe segue;
- *sétimo capítulo* apresenta os resultados empíricos discutidos à luz das três dimensões da inclusão e de contribuições acerca da *formação de professores*, tendo em vista as melhorias necessárias nessas duas escolas e outras que possam vir a seguir o exemplo.

Rematamos esta investigação com uma conclusão que, para além de sistematizar as ideias que fomos evidenciando, na pesquisa reflexiva em que nos empenhamos e na análise cuidada de uma determinada realidade que com ela se relaciona – *a inclusão de jovens nas Escolas Técnicas em Cabo Verde* – avança com prospeções no âmbito da *formação de professores*, as quais abrem pistas para futuras incursões na área eleita para a nossa tese de doutoramento.

Capítulo I: Problemática da investigação

1.1 Enquadramento do capítulo

Este capítulo apresenta a situação de Cabo Verde assente em indicadores que mais interessam para o presente estudo: população, área geográfica e educação. Evidencia uma análise comparativa entre o meio urbano e meio rural, dando a conhecer minimamente os contextos dos quais fazem parte as duas escolas escolhidas para a efetivação da parte empírica deste estudo.

1.2 Breves referências sobre Cabo Verde

Cabo Verde é um país africano constituído por dez ilhas e três ilhéus (Figura 1) e tem uma superfície com 4.033 km². Documentos apontam-no como um arquipélago que está situado há 455 km da parte ocidental do continente africano e 640 km a oeste de Dacar, capital de Senegal.

Figura 1 – Mapa de Cabo Verde, recuperado de <http://criolito.blogspot.com>



Cabo Verde alcançou a independência a 5 de Julho de 1975. Foi colónia portuguesa desde a altura do seu achamento pelos marinheiros portugueses, destacados da metrópole (Portugal) pelo Infante D. Henrique, sob a liderança de Diogo Gomes, o qual, segundo reza a história, veio a ser coadjuvado pelo italiano António de Noli. Movidos pela missão de realizarem expedições de descobrimento à costa ocidental da África, chegaram ao Arquipélago (Figura 1). Não há um consenso em relação ao ano em que as ilhas de Cabo Verde foram achadas porque, para alguns

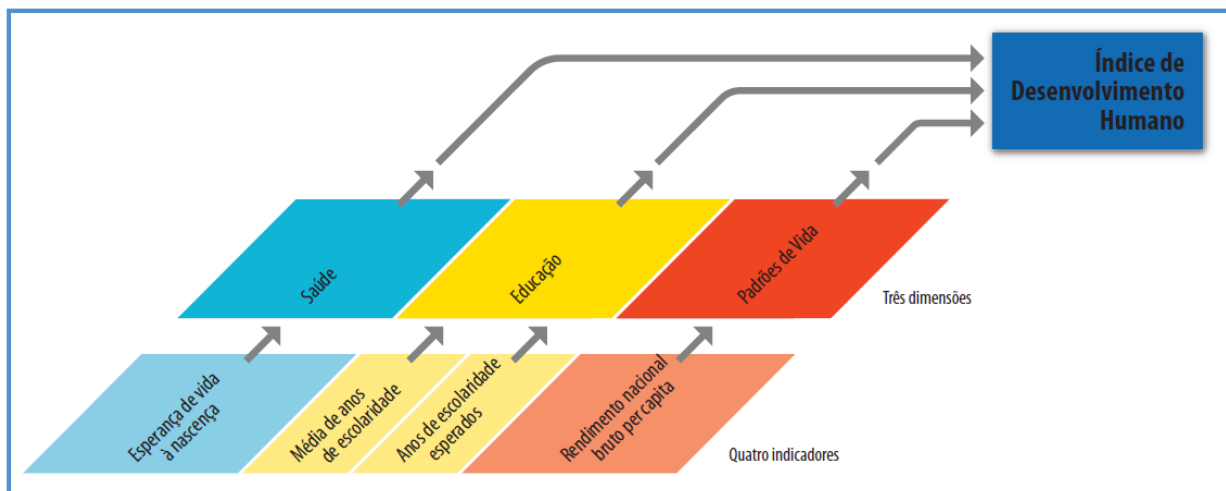
estudiosos, isso aconteceu em 1456 e, para outros, foi em 1460. Segundo o INE (2010), na apresentação dos resultados do Censo (2010) feita no dia 30 de Março de 2011, a população residente em Cabo Verde é de 491,875 habitantes.

À luz dos dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2007), publicados no Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, num total de 177 países, Cabo Verde ocupa desde 2005 a posição 102.^a no ranking das Nações Unidas. O país dispunha nessa altura de um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de .736. Assumiu o estatuto de País de Desenvolvimento Médio (PDM) em 2008, até então pertencia ao grupo dos Países Menos Avançados (PMAs). Paradoxo ou não, um ano mais tarde o país sofreu uma queda no ranking da lista do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Da posição 102.^a (PNUD, 2008) passou a ocupar a posição 121.^a, numa lista composta por 182 países (PNUD, 2009). Segundo PNUD (2011), Cabo Verde passou a ocupar a posição 133.^a, numa lista composta por 187 países.

- Que variáveis explicam a queda de Cabo Verde da posição 102.^a que ocupara em 2008, altura em que ascendeu ao grupo dos PDMs, para a posição 133.^a em 2011?

De referirmos, que segundo PNUD (2010: 13), o IDH mede a média de metas alcançadas num país em três dimensões básicas de desenvolvimento humano: Saúde (esperança de vida à nascença), educação (média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados) e Padrões de vida (rendimento nacional bruto *per capita*). Isto é sintetizado na figura que se segue.

Figura 1 – Componentes do ÍDH, retirado de PNUD (2010: 13)



Retomando o percurso histórico de Cabo Verde, centrando na *educação* que é tida pela PNUD como um dos indicadores fundamentais para se medir o IDH de país, temos a sublinhar que o INE (2000: 4) sustenta que a institucionalização da educação em Cabo Verde ocorreu no período colonial, incorporando “(...) o ensino primário, o ensino normal, o ensino secundário e o ensino superior. Só a partir de 1947 o ensino primário elementar (até a 3.^a classe) torna-se obrigatório para todas as crianças”. Acrescenta que, face às mudanças que era necessário serem empreendidas nos planos social, económico, político e cultural e a nível quer do EB (EB) e do ES, em 1986, foram criadas os projectos PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico) e PRESE (Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo).

Em 1990, inicia-se a reforma do Sistema Educativo com o propósito de assumir os grandes desígnios da política educativa nacional e internacional, de entre as quais, destaca-se a exigência de responder a demanda da sociedade e o imperativo de possibilitar aos cidadãos uma educação de qualidade e, consequentemente, mais e melhores oportunidades de emprego. A partir dessa reforma, o Sistema Educativo Cabo-verdiano ficou organizado nos termos que é apresentado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro, onde se lê no artigo 12.º, referente à estrutura e á organização, que:

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as actividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

A LBSE, para além das alterações a que foi sujeita em 1999, com a Lei n.º 113/V/99, sofreu novas alterações que trouxeram linhas de orientações pertinentes face aos novos desafios, conforme podemos constatar na Lei n.º 54/VII/2010, que autoriza o Governo a rever a LBSE, aprovada pela Lei n.º 103/III/90, na redação dada pela Lei n.º 113/V/99.

No uso da autorização legislativa parlamentar citada, o Governo editou o Decreto Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio, enunciando os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, incluindo o ensino público e o particular e o cooperativo.

De entre as várias alterações do último documento, passamos a destacar aquelas que são mais pertinentes face ao propósito deste capítulo, que é de permitir uma melhor compreensão de como está estruturado o Sistema Educativo Cabo-verdiano. Importa enfatizar o diploma que autoriza o Governo a rever a LBSE (Lei n.º 54/VII/2010), particularmente o artigo dois no que toca às disposições fundamentais, “f) Releva o incremento da adequação qualitativa do pessoal docente no sistema de ensino, instituindo uma nova padronização e racionalização da respetiva formação e qualificação em todos os subsistemas e nos diversos níveis de ensino”.

Referindo ao Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de Maio, temos a criação e/ou extensão de alguns artigos, de entre as quais, destacamos:

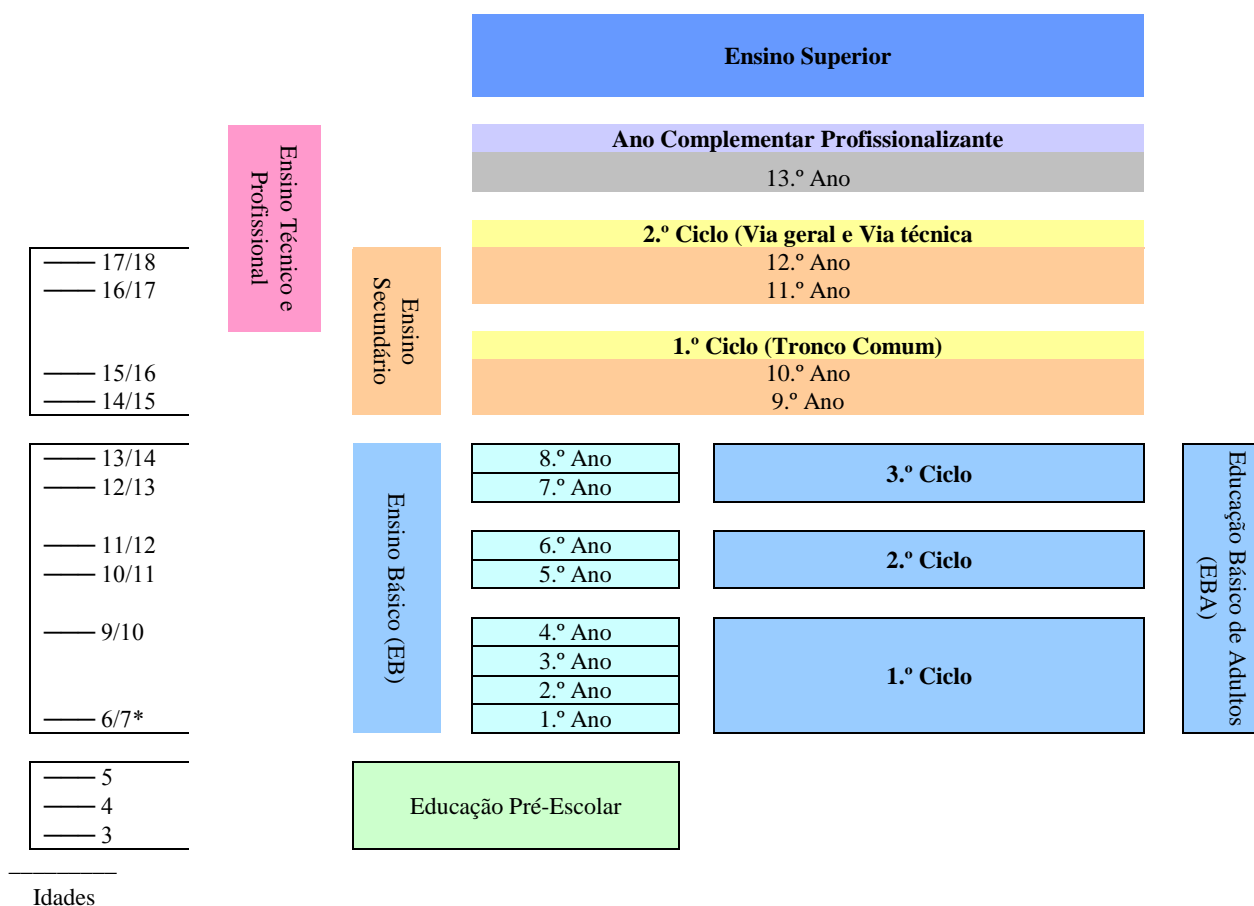
- *artigo décimo segundo*, número 5, onde se lê que: “O sistema educativo integra ainda a componente de formação técnico-profissional e articula-se estreitamente como o sistema nacional de formação e aprendizagem profissional”.
- *artigo vigésimo terceiro*, referente à organização do Ensino Básico, que reestrutura este nível de ensino e altera o nível consequente, o ES. Segundo o diploma em questão, o Ensino Básico passa a ter uma duração de oito anos e compreende três ciclos, o primeiro de quatro anos e o segundo e o terceiro com dois anos cada.
- *artigo vigésimo sexto*, referente à organização do ES que, ao invés dos seis anos na versão da LBSE anterior, passa a ter uma duração de quatro anos, organizado em dois ciclos de dois anos cada: “a) Um 1.º Ciclo de ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e orientação escolar e vocacional; b) Um 2.º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico” (número 2 do artigo 26.º do Decreto-Legislativo n.º 2/2010). O número 3 do mesmo artigo cria a possibilidade de no final de cada ciclo do ES, o aluno poder “(...) seguir um curso de formação profissional, inicial ou complementar, nos termos e condições a definir em diploma próprio”.

- *artigo vigésimo nono*, introduz o Ano Complementar Profissionalizante (ACP), nos seguintes termos:

1. O nível do ensino secundário compreende ainda um ano complementar profissionalizante, ao qual podem aceder alunos que tenham concluído com aproveitamento o 12º ano e que pretendem obter uma especialização em determinada área de actividade profissional.
2. Aos alunos que tenham concluído com aproveitamento o ano complementar profissionalizante é atribuído o respetivo certificado comprovativo.

Estas alterações estão na base da elaboração do Organograma do Sistema Educativo que passamos a apresentar, salvo, alguma margem de erro na interpretação dos ditos do legislador.

Figura 2 – Organograma do Sistema Educativo, adaptado da Lei n.º 103/III/90, na redação dada tanto pela Lei n.º 113/V/99 como pelo Decreto-Legislativo n.º 2 de maio de 2010.



O organograma acima mostra que o ingresso no EBI pode ser ou com 6 ou com 7 anos de idade, respeitando, o número 1 do artigo 20.º, onde se lê que “(...) ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro”. Significa que uma criança que tenha nascido no dia primeiro de Janeiro fica excluída do Sistema Educativo durante um ano letivo e em desvantagem em relação àquela que tenha nascido um dia antes, a 31 de Janeiro.

Reconhecemos que a última revisão da LBSE contempla uma série de outras medidas que visam a promoção da inclusão escolar e social, as quais serão discutidas no capítulo quarto do presente estudo. Para que possamos colher os frutos dessas alterações é preciso que essas orientações políticas sejam efectivadas, que os actores sociais percebam que os resultados que Cabo Verde vem alcançando nos diferentes níveis de ensino se têm revelado como insuficientes face à presente conjuntura, face aos desafios que se colocam ao país, na qualidade de PDM.

É este o entendimento da PNUD (2009). No Relatório do Desenvolvimento Humano² aponta para uma Taxa bruta combinada de escolarização no ensino de 69,7% em mulheres e 66,6% a nível dos homens. Também do INE (2009). Este no *Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-Estar QUIBB – CV 2007*, mostra que *educação* apresenta contornos preocupantes, dado que, a nível de instrução da população cabo-verdiana, 23,3% dos inquiridos nunca frequentaram a escola e entre aqueles que o fizeram, 48,6% ficou a nível do EB.

Estes dados são preocupantes, porque estes números mais os .2% e 7% que afirmaram terem feito, respetivamente, o pré-escolar e a alfabetização, dão um total de 79% de indivíduos que não frequentaram o ES. Para cada 100 inquiridos, 79 não tiveram a oportunidade de frequentar um contexto educativo, conforme está explícito na LBSE, em especial, o número 2 do artigo vigésimo primeiro, onde sustenta que esse nível de ensino deve “(...) possibilitar [aos alunos] a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao procedimento de estudos e ingresso na vida activa e, em particular permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para inserção no mercado de trabalho”.

²Esse Relatório, à semelhança dos outros que vêm sendo publicados anualmente desde 1990, explica que o índice varia entre 0 e 1 e que avalia as conquistas de um país, tendo por base a expectativa de vida (longevidade), o acesso à educação e o padrão de vida, medido pelo PIB (Produto Interno Bruto) per capita.

Isto significa que a não frequência ao ES por esses indivíduos representa, segundo o prisma do mesmo documento, ausência a um espaço de educação formal que goza da prerrogativa que permita aos alunos a prossecução dos seguintes objetivos:

- a) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- b) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- c) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- d) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- e) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- f) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- g) Promover o ensino de línguas estrangeiras (artigo vigésimo terceiro da Lei n.º 103/III/90 de 29 de Dezembro).

Este cenário leva-nos a questionar:

Até que ponto esses indivíduos são capazes de apoiar os seus descendentes e/ou irmãos mais novos que conseguem ascender o ES e/ou aos níveis de estudo mais avançados, em especial, quando estes precisarem de apoio no esclarecimento dúvidas, no reforço dos conteúdos abordados na escola?

Esta questão ganha relevância face o retrato feito por organismos nacionais e internacionais do Sistema Educativo Cabo-verdiano e das características das nossas escolas. O problema não se coloca apenas a nível da limitação recursos (humanos, materiais e outros) para atender à diversidade da sala de aula, em especial aos alunos com NEE. Para o INE (2009) as principais causas de abandono escolar são a falta de meios e/ou meios muito caros (30,1%), a falta de interesse (29,4%) e reprovações (11,8%).

Esse documento mostra uma situação mais evidente no meio rural: (i) falta de meios ou meios muito caros (39,8% no meio rural contra 18,9% no meio urbano), o que representa uma diferença de 20,8%. Por cada 10 casos de abandono no meio urbano existem, 13 casos no meio

rural, (ii) os alunos do meio rural, contrariamente aos do meio urbano, são oriundos de localidade de difícil acesso ou distante (2,5% no meio rural contra .0% no meio urbano).

O quadro 1 que se segue apresenta estatísticas a nível nacional, organizado por meio urbano e sexo dos inquiridos na altura da realização do QUIBB – CV, 2007.

Abandono escolar na população com idade compreendida entre 6 e 17 anos									
	Sexo masculino			Sexo feminino			Total		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Meio urbano	36633	5146	41778	38385	3156	41540	75017	8301	83319
Meio rural	32616	5630	38246	33488	4021	37509	66104	9651	75755
Total	69249	10776	80024	71873	7177	79050	141122	17952	159074

Quadro 1 – Dados sobre o abandono escolar, adaptado do INE (2009)

Por outro lado, o QUIBB – CV, 2007 reforça os dados da educação apresentados pelo INE (2000: 44), particularmente no que toca à escolarização no ES, quando aponta que a taxa bruta da escolarização neste nível de ensino em Cabo Verde ronda os 65% e que a “(...) escolarização no meio urbano é quase o dobro da registada no meio rural (81% contra 45%)”. Conclui que o principal nível de instrução da maioria da população cabo-verdiana é o EBI.

As limitações do ES são referidas pela UNESCO (2006: 7) nos seguintes termos:

O sistema educativo [cabo-verdiano] vigente caracteriza-se por um crescimento acentuado da sua população, provocando insuficiências que não têm sido superadas, ao mesmo tempo que aumentam os efeitos negativos relacionados com a fraqueza institucional. Algumas iniciativas dispendiosas e subavaliadas em termos de custos, vêm exercendo grandes pressões sobre o orçamento, particularmente no momento em que a ajuda pública ao sector tende a diminuir. Esta situação recoloca com grande premência o problema do financiamento do sistema e da sua sustentabilidade.

O mais alarmante é o facto de a UNESCO (2006: 7) ter frisado que no ES tem-se apurado que:

(...) nos últimos anos, ao crescimento acentuado das frequências, o que não tem sido correspondido por idêntico crescimento nas áreas de Formação de professores, adequação curricular, elaboração de materiais de apoio pedagógico e equipamentos e construções escolares. O ensino é essencialmente teórico, com poucas actividades experimentais não facilitando o ingresso na vida activa de forma satisfatória. A via de ensino técnico continua desprestigiada, sem a concretização das “formações complementares profissionalizantes” e sem ligação ao sistema de formação profissional e à realidade empresarial. O sistema de formação profissional ainda não conseguiu estruturar-se de forma a dar resposta à procura social e às grandes necessidades da economia em termos de mão-de-obra qualificada.

Nesse retrato sobre o ES, vemos que há um défice a nível nacional no que toca à implementação dos desígnios da Inclusão como é o caso de professores (não) qualificados, currículos adequados, cultura de elaboração de materiais de apoio pedagógico, aquisição de equipamentos, construção e adaptação de edifícios e mobiliários em conformidade com as normas internacionais respeitantes à acessibilidade e à segurança.

1.3 Descrição sumária das duas cidades onde a pesquisa foi realizada

1.3.1 Breves referências sobre a Cidade da Praia

Cidade da Praia, outrora conhecida como Vila da Praia de Santa Maria, que surgiu em 1615, segundo reza a história, é capital de Cabo Verde. Está situada na região sul da ilha de Santiago e tem, segundo o INE (2010), uma população residente de 131,719 habitantes.

Através de um decreto de 1858 a vila ascende à categoria de cidade, por razões que se prendem com a sua morfologia marcada pela proximidade ao mar e pela alternância entre planaltos e vales, particularmente os planaltos, os quais ofereciam maior capacidade de reação aos ataques dos corsários e, por extensão, maior segurança à população, diferentemente da Cidade de Ribeira Grande (também conhecida como Cidade Velha). É este o ponto que defende o historiador José Silva Évora na sua obra intitulada *A Praia de 1850 a 1860: o porto, o comércio e a cidade* publicada em 2009 pelo Instituto do Arquivo Histórico Nacional. Para Évora (2009: 61), “(...) foi bem por razões de segurança e graças ao seu sítio naturalmente protegido, alto, apto à defesa, que a Praia desenvolveu a sua primeira estrutura urbana”.

A Cidade de Ribeira Grande começa a entrar em decadência devido aos saques por piratas associados aos desvios das principais embarcações para outros portos, factos estes que repercutiram negativamente na pujança económica da ilha e do país. De entre as razões do início da decadência, aparecem a redução brusca na arrecadação de receitas pelas portagens e a fraca capacidade concorrencial dos comerciantes de Santiago, face às investidas das companhias de comércio que gozavam de privilégios concedidos pela metrópole.

Évora (2009: 84) sustenta que “(...) é com a decadência da Ribeira Grande e de Alcatrazes que a Praia aparece no panorama histórico das ilhas de Cabo Verde. A sua localização privilegiada irá

contribuir para um florescimento cada vez maior do povoado e consequente aumento populacional”. Em 1857, um ano antes da ascensão à categoria de cidade, estimava-se que a Praia tinha uma população de 1995 habitantes: 221 europeus, 1302 indígenas e 472 escravos.

Évora (2009: 45) salvaguarda que foi “(...) no reduzido espaço da Ribeira Grande que começaram a ser criadas as bases de existência do que viria a ser a futura capital do arquipélago de Cabo Verde e berço do homem cabo-verdiano”. Segundo Correia e Silva (2002: 27), investigador muito conhecido no meio académico cabo-verdiano, “(...) perante a penosa decadência da Ribeira Grande de Santiago, a vila da Praia surge aos olhos dos poderes públicos como o espaço urbano alternativo.”

O crescimento e expansão começaram nas zonas mais altas, isto é, nos planaltos, também designados de achadas, o que nos leva a perceber o porquê dos grandes centros populacionais da Cidade da Praia serem Achada de Santo António, Achada Eugénio Lima, Achada de São Filipe, Achada Grande e, Plateau, esta última pulmão da Cidade da Praia e onde se encontram erigidos monumentos em homenagem à personalidades ilustres como Diogo Gomes, Alexandre Albuquerque (figura 3), Agostinho Neto, entre outros.

Figura 3 – Cabo Verde



Fonte: Disponível em <http://www.ipad.mne.gov.pt>

Figura 4 – Vista aérea da Praia



Fonte: Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Praia>

Figura 5 – Praça Alexandre Albuquerque



Fonte: Disponível em www.ecaboverde.com

É na Cidade da Praia onde foi criada a primeira escola primária do arquipélago, aquela que noutros tempos foi chamada Escola Central e mais conhecida como Escola Grande, onde funciona, actualmente, a Direção Escolar do Ministério da Educação para o Concelho da Praia, serviços ou departamentos da Universidade de Cabo Verde, a Administração Geral e o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território (CIDLOT). De

frisarmos que, segundo reza a história da Educação em Cabo Verde, a Escola Central foi o único estabelecimento de Ensino Primário a existir na Cidade da Praia até os anos 60, altura em que começaram a serem erguidas construções para outras instalações em bairros que estavam em franco crescimento à volta do *Plateau* e noutras partes da ilha de Santiago.

A Cidade da Praia aparece como pioneira no que toca à instituição do ES em Cabo Verde com a criação do Liceu Nacional em 1861. Esta iniciativa, segundo reza a história, não foi aplaudida pelas autoridades portuguesas o que fez com que o liceu viesse a encerrar as suas portas, alguns anos depois, delegando esta tarefa ao Seminário de Ribeira Brava de São Nicolau e só depois ao Liceu Gil Eanes em Mindelo.

Em 1960, a Praia passa a contar novamente com o ES, a funcionar numa primeira fase no edifício que pertencia a um particular à frente da Praça Alexandre Albuquerque e, mais tarde, num edifício próprio, depois da construção, no mesmo ano, do Liceu Adriano Moreira. Com a Independência em 1975 a escola passa a ser chamado de Liceu Domingos Ramos, combatente da Liberdade da Pátria, que perdeu a vida nas matas da Guiné Bissau durante a guerra para a libertação colonial da Guiné e Cabo Verde.

Na década de 90, assiste-se a abertura política, isto é, a passagem do regime de partido único para o regime de multipartidarismo e democrático e a consequente massificação do ensino em Cabo Verde, ditando a criação de vários estabelecimentos educativos. Se esta massificação apresenta-se como uma das estratégias plausíveis que Cabo Verde adotou para que, até 2015, sejam cumpridos os objetivos da EPT, ela acontece num contexto, paradoxalmente, marcado por profundas limitações no que toca aos fatores favoráveis à prossecução dos objetivos da EPT, mencionados por De Carvalho (2007).

Estamos a falar de insuficiência de escolas e salas de aulas, com a agravante de estas passarem a contar com um número mais elevado de alunos, barreiras arquitectónicas, défice de professores formados e qualificados para o atendimento das NEE, insuficiência de materiais didácticos, ausência de professores de apoio educativo, entre outros. Estes traços reflectem o retrato que Barroso (2003: 31) faz da escola no início do século XXI, quando afirma que a massificação ocorreu sem que a escola se tivesse democratizada, “(...) sem criar estruturas adequadas ao

alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessário e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.”

Com efeito, no que toca à frequência escolar, a qual é entendida como um dos indicadores por excelência para se medir a mestria dos sistemas educativos, a Cidade da Praia, seguindo a tendência de liderança da ilha de Santiago em termos de efectivos, representa, actualmente, mais de metade (59%) de estudantes, seja a nível da estatística geral, seja, em particular, a nível do ES, segundo INE (2001 – 2002: 42-43).

Para além da preocupação de pôr em relevo aspetos marcantes relacionados com a emergência da Cidade da Praia, procurámos evidenciar traços que a difere da cidade da Assomada, local que alberga uma das instituições educativas que também irá fazer parte do presente estudo.

A história da emergência destas duas cidades está relacionada com a decadência da outra mais antiga: a Cidade de Ribeira Grande. Esta nossa inferência tem por base os ditos de um ilustre médico e cidadão de Santa Catarina (Cabo Verde), Henrique Lubrano de Santa Rita Vieira, mais conhecido como Santa Rita Vieira³, nascido em 1912.

Santa Rita Vieira, na sua obra *A Vila de Assomada*, editada em 1993, sublinha que, com a reforma no modelo de administração colonial das províncias ultramarinas, deu-se origem aos concelhos, os quais passaram a ser governados por prefeitos como foi o caso de Cabo Verde, onde Manuel António Martins. Um dia depois de ter sido nomeado Prefeito, decide transferir a sede de Cidade de Ribeira Grande para a freguesia de São Salvador do Mundo, mais precisamente para a povoação dos Picos.

A Praia, segundo o INE (2001), através do Censo 2000 mostra que a frequência escolar no Concelho da Praia contava com uma população de 4 anos e mais que se subdividia entre os que vinham frequentando a escola, os que tinham frequentando e os que nunca frequentaram, respetivamente 40,1%, 48% e 11,9%.

³ Santa Rita Vieira fez, em Lisboa, os seus estudos em Medicina Geral, Medicina Sanitária e em Medicina Tropical e é autor de alguns livros e vários artigos, valências estas que lhe permitiram exercer a sua profissão como médico, professor nos cursos de Enfermagem, como dirigente de instituições ligadas à Saúde nas diversas ilhas de Cabo Verde e noutras ex-colónias portuguesas como Angola e São Tomé.

O somatório dos que tinham frequentado e os que nunca frequentaram a escola aponta para um total de 59,9%. Esta percentagem desafia-nos para duas análises: a primeira é que esses indivíduos não vêem a aposta na educação como algo prioritário; a segunda é que a não frequência ou o abandono prende-se com causas de ordem intrínseca e extrínseca, as quais, no capítulo que se segue, serão objectos de discussão.

Em relação às pessoas com deficiência residentes no Conselho da Praia, o INE (2000) aponta para 2.375, sendo que a maioria (1.405) apresenta deficiência físico-motora, 837 (35,2%) são pessoas com outros tipos de deficiência e 133 (5,6%) apresenta deficiência múltipla.

Assumimos a pessoa com deficiência nos termos que é definido pela Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania e Handicap Internacional (2011: 11), pois referem que o termo *pessoa com deficiência* aplica-se a:

“(...) toda e qualquer pessoa que apresente limitações de natureza física, intelectual ou sensorial, passíveis de comprometer a sua interação com os outros e uma plena participação na sociedade. Essas limitações podem ser de natureza permanente ou transitória, não se excluindo, ainda, as de carácter degenerativo surgidas com o avançar da idade.

1.3.2 Breves referências sobre a Cidade da Assomada

A cidade da Assomada, antes conhecida como Vila da Assomada, é uma das mais novas cidades de Cabo verde e é sede do Concelho de Santa Catarina. Ascendeu ao estatuto de cidade muito recentemente, a 13 de Maio de 2001. É uma cidade que se encontra subdividida em 22 bairros e apresenta-se como um pólo comercial da Ilha de Santiago por excelência, tendo como uma das principais fontes de rendimento económico a agricultura. Segundo o INE (2010) a população residente actualmente no Concelho de Santa Catarina é de 43,297 habitantes, sendo que os homens aparecem em maioria (23,025 mil indivíduos).

A cidade tem por característica principal uma mescla entre o urbano e o rural. É nesta cidade onde os ideais da Revolução Francesa encontraram um terreno fértil para se impor e produzir reivindicações dos menos favorecidos, como foram os casos das investidas levadas a cabo pelos camponeses rendeiros contra os morgados. Resta salientar que, conforme Vieira (1993), no final do século XIX, ao Concelho de Santa Catarina pertenciam a freguesia do mesmo nome, bem

como as freguesias de São João Baptista, São Salvador do Mundo, São Miguel e Santo Amaro Abade, as quais situam-se na região norte da ilha de Santiago.

Segundo Vieira (1993: 40), para a satisfação de muitos, “(...) **a Portaria n.º 146, de 4/5/1912, transfere para a povoação da Assomada, da freguesia de Santa Catarina, a sede do concelho do mesmo nome**” (sic), depois desta ter funcionado primeiramente na povoação dos Picos e no Manguê de Tarrafal. Vieira (*idem*: 28) acrescenta que esta decisão foi anunciada em 8 de Maio de 1869, através do B.O. n.º 20/1869, que “(...) desde o dia 10 desse mês, ficava Manguê do Tarrafal considerado sede do Conselho, conforme ordens superiores (...)”.

Segundo o INE (2001), em matéria da frequência escolar, o Concelho de Santa Catarina, da qual faz parte a Cidade da Assomada, contava com uma população de 4 anos e mais que se subdividia entre os que vinham frequentando a escola, os que tinham frequentando e os que nunca frequentaram, respetivamente 42,2%, 44,4% e 13,4%. Face a estes dados, podemos constatar que a maioria dessa população ficou fora do sistema educativo. O INE (2000) aponta que no Concelho de Santa Catarina residiam 1.430 pessoas com deficiência, subdivididos em pessoas com deficiência físico-motora, pessoas com outros tipos de deficiência e pessoas com deficiência múltipla, respetivamente, 706 (49,4%), 602 (42,1%), 122 (8,5%).

1.3.3 Análise comparativa dos dois concelhos em torno dos indicadores da educação

O INE (2009), na distribuição dos agregados familiares segundo o nível de instrução do chefe de família por meio de residência, mostra a existência de diferenças significativas entre os dois concelhos que participam deste estudo. Consta, por exemplo, que em relação à frequência numa instituição de ensino, usando uma escala composta por oito itens, a Cidade da Praia aparece com 15,1% contra 40,7% a Cidade da Assomada dos inquiridos que se pronunciaram “nunca frequentou” e no item que se refere ao “ensino secundário”, o qual nos interessa mais, a diferença é, igualmente, gritante, uma vez que são 9,6% contra 22,1%.

À luz dos dados do INE (2009), concernentes às causas de abandono escolar, podemos constatar que existem diferenças substanciais entre os inquiridos residentes no Concelho da Praia e os residentes no Concelho de Santa Catarina, segundo o quadro 2 que se segue.

Causas de abandono escolar na população com idade compreendida entre 6 e 17 anos												
Situação do inquirido na altura da realização do QUIBB - CV 2007												
Concelho	Dificuldade de acesso ou distante	Falta de meios	Teve que trabalhar	Ajudar em casa	Incapacitado/doente	Várias reprovações	Medo de castigo	Não gosta da metodologia do professor	Agusrd da vaga	Engravidou	Ausência de refeição quente	Outro
Praia	0	766	324	1780	70	649	0	0	28	11	0	686
St.ª Catarina	0	968	190	363	104	295	23	7	0	49	0	16
Total	0	1734	514	2143	174	944	23	7	0	60	0	702

Quadro 2 – As causas de abandono escolar, segundo INE (2009)

O quadro acima nos permite observar que o excesso de reprovações é uma das principais causas do abandono escolar dos alunos no ES. À luz do quadro 3, vemos que o abandono escolar está relacionado com o excesso de reprovações. No universo de alunos que se matricularam no 2.º Ciclo e 3.º Ciclo, ao longo dos seis anos letivos, temos números expressivos de repetentes.

			Escola Técnica da Assomada				Escola Polivalente da Praia			
			2.º Ciclo		3.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
			9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Ano lectivo 2005/06	Via geral	Total	384	0	0	0	168	200	120	187
		Repetentes	218	0	0	0	147	28	18	36
	Via técnica	Total	0	183	298	322	0	129	170	83
		Repetentes	0	43	2	100	0	19	29	4
Ano letivo 2006/07	Via geral	Total	440	227	0	0	0	144	88	272
		Repetentes	111	16	0	0	0	37	1	50
	Via técnica	Total	0	0	244	335	0	0	190	158
		Repetentes	0	0	53	110	0	0	12	29
Ano letivo 2007/08	Via geral	Total	309	265	0	0	0	35	45	56
		Repetentes	155	14	0	0	0	27	5	16
	Via técnica	Total	0	0	306	281	0	0	146	194
		Repetentes	0	0	38	117	0	0	18	38
Ano letivo 2008/2009	Via geral	Total	142	244	0	0	110	0	19	84
		Repetentes	65	57	0	0	15	0	0	0
	Via técnica	Total	0	0	288	319	0	0	214	176
		Repetentes	0	0	37	82	0	0	27	9
Ano letivo 2009/2010	Via geral	Total	212	89	0	0	196	102	0	0
		Repetentes	76	22	0	0	33	11	0	0
	Via técnica	Total	0	0	273	328	0	0	194	244
		Repetentes	0	0	42	129	0	0	24	65
Ano letivo 2010/2011	Via geral	Total	198	180	0	0	188	147	0	0
		Repetentes	108	35	0	0	31	24	0	0
	Via técnica	Total	0	0	218	143	0	0	170	214
		Repetentes	0	0	44	42	0	0	18	58

Quadro 3 – Alunos matriculados por ano de estudo, adaptação dos Anuários de Educação em Cabo Verde referentes aos anos letivos 2005/06, 2006/07, 2007/08, 2008/09, 2009/10 e 2010/2011.

Segundo o quadro 3, o Ministério da Educação faz referência ao número de alunos que na altura da matrícula tinham repetido pelo menos uma vez, mas não o fez em relação às transferências

(saída ou entrada) nem à taxa de abandono escolar. O quadro 3 permite-nos constatar que a política das duas escolas, principalmente a da Escola Técnica da Assomada, está mais virada para receber alunos com experiências (de reprovações) em outros estabelecimentos de ES.

Este cenário traduz-se numa situação de dependência das escolas em questão em relação às outras, o que apresenta um risco para as escolas, uma vez que pode não se justificar a abertura de um ou outro curso, por número insuficiente de alunos, e para os professores. Isto é uma prática contraproducente numa altura que a sociedade precisa que os cidadãos acreditem e valorizem mais a formação técnico-profissional.

1.4 Reflexão em jeito de balanço do capítulo

A política da EI nos países desenvolvidos tem merecido profundas reflexões por organismos instituídos e investigadores isolados, os quais têm contribuído para que as suas escolas ofereçam oportunidades de aprendizagem a todos os alunos sem comprometer a qualidade e a eficácia escolares. Segundo Campos (2002), estes países, conscientes da diversidade e da dificuldade na resolução dos problemas decorrentes da mesma, incorporaram nos currículos de formação inicial de professores conteúdos relacionados com NEE. Não é este o cenário de Cabo Verde, onde as experiências são incipientes e a prática caminha a um ritmo lento em matéria de criação e/ou de adaptação de estruturas físicas, do desenvolvimento e multiplicação de recursos e da capacitação técnico-científica e pedagógica de docentes e técnicos, indispensáveis para que as instituições educativas passem a estar na linha de frente na luta contra a exclusão social.

Os dados dos anuários da educação atrás citados, mostram que o ES e as Escolas Técnicas não têm alcançado o propósito de permitir aos jovens a aquisição das bases científico-tecnológicas e culturais necessárias para o ingresso na vida activa e/ou a continuação dos estudos. Se o grande objetivo é alcançar os níveis de excelência na prestação do serviço educativo em Cabo Verde, os quais, acreditamos só serão mensuráveis através das competências que os alunos manifestarem em termos cognitivos, psico/sensório-motor e sócio-afetivo, antes de concluir esta parte importante nos referir que, o caminho a trilhar passa, necessariamente, por uma aposta num melhor conhecimento das escolas, no sentido da reorientação das *culturas, políticas e práticas*, para que estas sejam realmente inclusivas.

Capítulo II: Comportamento de risco na adolescência e o “estar em risco”, de insucesso escolar e profissional

2.1 Enquadramento do capítulo

Mesmo em nossas cidades, jovens, operários, ferradores, serralheiros, são quase tão robustos quanto seus mestres e não seriam menos hábeis se exercitados antes (...). [a adolescência é] (...) um tempo que só ocorre uma vez; tempo muito curto, tanto mais curto como se verá, quanto mais lhe imposta bem empregá-lo.

Jean Jacques Rousseau (1995: 172)

O presente capítulo começa por descrever aspetos relacionados com o desenvolvimento da adolescência a partir da perspectiva integral do desenvolvimento humano, incidindo, porém, na dimensão social, no comportamento social dos adolescentes, devido às suas características pessoais e às influências do meio a que pertence, bem como as implicações decorrentes dessas alterações no seu aproveitamento escolar.

O propósito deste capítulo é identificar os comportamentos e fatores de risco, aos quais os adolescentes estão sujeitos. Procura, igualmente, trazer resultados de estudos realizados noutros países que, à semelhança de Cabo Verde, deparam, neste momento, com uma taxa da população jovem elevada e com as conseqüentes vulnerabilidades de um mundo globalizado, cada vez mais competitivo e despido de oportunidades. Incide sobre a influência que tem o (in)sucesso escolar na inserção do jovem no mundo laboral e o conseqüente sucesso profissional.

2.2 A adolescência: a evolução dos estudos sobre a adolescência e conceitos afins

Nos dicionários encontramos que “adolescência” é um termo que vem da palavra latina *dolesco*, que significa crescer. Nos relatos históricos da Grécia Antiga, o termo adolescência aparece, por

exemplo, ligado ao filósofo Aristóteles, o qual no século IV a.C. descrevia a adolescência como uma fase de vida em que o indivíduo experiêcia as paixões, tornando-os irascíveis e impulsivos. É este também o retrato que William Shakespeare faz dos adolescentes no romance *Romeu e Julieta*, no qual os dois jovens que desempenham as duas personagens principais vivem uma paixão ardente expressada por manifestações de emoções e desejos descontrolados e que, por conseguinte, conduz ambos à morte.

A publicação da obra *Emile* em 1762 por Jean-Jaques Rousseau faz com que este iluminista seja considerado como o primeiro teórico no estudo da adolescência. Entretanto, à semelhança das perspectivas anteriores, Rousseau (1995) defende que nesta fase o indivíduo passa por mudanças frequentes de humor, ataques, raiva, agitação na mente, instabilidade e conflito emocionais. Acrescenta Rousseau (1995: 172) que a adolescência “(...) torna surda à voz de quem costumava obedecer, é um leão agitado, desconfia do seu tratador e se recusa a ser controlado”.

A *adolescência* é um termo que apareceu recentemente. O seu surgimento data o início do século XX e é atribuído ao americano Stanley Hall, segundo Monteiro e Santos (2003).

Na literatura técnico-científica e nos romances é muito difícil a fixação exacta da idade em que se inicia e termina a adolescência, conforme defendem Monteiro e Santos (2003: 46), estas que acrescentas que “(...) uma das dificuldades do conceito de adolescência advém da limitação etária deste período, pois existem diferenças entre os contextos culturais, géneros, meios geográficos, condições socioeconómicas”, de um lado, e que “(...) no mesmo meio encontramos grandes variabilidades de indivíduo para indivíduo: há puberdades muito precoces, outras são muito tardias. Por outro lado, uma mesma pessoa tem diferentes ritmos de maturação”, de outro.

Mais do que concordar ou não com as delimitações das faixas etárias que um ou outro teórico da adolescência possa fazer, importa percebermos que a compreensão da diferenciação na transformação que é visível entre indivíduos ou num único indivíduo, pode, de certa forma, ser facilitada a partir de uma leitura atenta do estudo *The social structure of urban adolescent peer groups* realizado por D. C. Dunphy, em 1963. Dizem Silva, Silva e André (2005: 96) que:

Este autor identificou cinco etapas na evolução dos sub-grupos adolescentes. O primeiro estágio na pré-adolescência, caracteriza-se pela coexistência de dois grupos unissexuados e isolados um do outro. A segunda etapa introduz um primeiro movimento para a

heterossexualidade. No estágio seguinte aparecem as primeiras trocas heterossexuais, empreendidas pelos membros que possuem um estatuto superior no grupo das raparigas e no grupo dos rapazes. No estágio quatro há a formação de grupos inteiramente heterossexuais. O estágio cinco corresponde à desintegração progressiva do grande círculo inicial, em favor de novos grupos restritos compostos por casais.

Para Monteiro e Santos (2003: 46-47) a ambiguidade e as dificuldades inerentes no processo de definição do conceito adolescente se agravam com os preconceitos e com a negatividade na forma como os adultos encaram os sujeitos que se encontram nesta faixa etária, pois, pelo contrário, vêem a adolescência como uma fase que permite aos jovens experimentar situações de maturação diversificadas, fazer, entre outros, “(...) a reintegração do seu passado e das suas ligações infantis, numa nova unidade. Esta reelaboração deverá dar capacidades para optar por valores, fazer a sua orientação sexual, escolher o caminho profissional, integrar-se socialmente”.

Uma outra definição da adolescência que caminha neste sentido é sugerida por Sampaio (1994: 61), ao identifica-la como uma fase “(...) do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida.”

Ora, notamos que os autores são unânimes em que, independentemente da idade cronológica e das transformações fisiológicas, é natural haver diferenças significativas entre adolescentes, no que toca à maturação intelectual, psicológica, afetiva, social, entre outros aspetos. Por conseguinte, essas diferenças espelham uma separação entre aquilo que se pode considerar como “mudanças” e aquilo que se traduz em “maturação” ou Modificabilidade Cognitiva Estrutural, (MCE) introduzido pelo Professor Feuerstain, conforme Da Fonseca (1995).

Para da Fonseca (1995: 87) MCE é o “(...) conceito central de um modelo teórico que aceita as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo, desde os supradotados aos deficientes, o que em si coloca em jogo o papel e a importância das interações indivíduo-meio (...)”.

Nestes ditos notamos que, apesar de *mudança* e *modificabilidade* serem conceitos distintos um do outro, os mesmos são interdependentes e, na fase da adolescência, contribuem para que o indivíduo construa a sua identidade. Segundo Erikson (1976), decorre, por um lado, da influência de fatores intrapessoais como as capacidades que o indivíduo traz à nascença e as características da personalidade adquiridas com o passar dos anos e, por outro lado, de fatores

interpessoais, quando na relação do “eu” com o “outro” este passa a ser visto por aquele como modelo, de fatores culturais como valores, crenças, ideologias, hábitos, entre outros aspetos. Para Erikson (*op. cit.*) a identidade é o resultado das concepções que os outros têm de nós e das próprias representações que cada um faz de si mesmo.

A “modificabilidade” é imprevisível, está relacionada com o querer ou com o poder do indivíduo em traçar o caminho a seguir, tendo os fatores familiares, pessoais, sociais e ambientais como forças motrizes. A “mudança” é algo visível e previsível. Perceber a “mudança” como algo que está relacionada com as diferentes fases de desenvolvimento, crescimento e maturação do organismo humano requer encará-la nos termos que é colocado por Da Fonseca (1995: 78), quando sublinha que ela pressupõe “(...) aceitar que o capital humano de adaptabilidade pode mudar em várias direcções, desde que se procurem os meios adequados”

Isso traduz numa exigência dirigida a nós educadores de procurarmos explicações acerca do comportamento dos adolescentes junto das várias áreas e teorias científicas, como forma de criarmos condições que lhes permitam conviver com as mudanças que reparam em si mesmos e as consequentes alterações que vão tendo lugar na sua relação com os outros sem grandes dissabores ou frustrações, independentemente dos contextos onde estão inseridos.

E isso deve ser assumido quando sabemos que vivemos numa sociedade pautada pelo consumo e apostada em fazer, segundo Monteiro e Santos (2003: 47) “(...) da juventude um público-alvo de exploração: há cada vez mais produtos dirigidos aos adolescentes. São cada vez mais significativas as camadas de jovens que detêm – directa ou indirectamente – poder de compra. Os jovens são, hoje, consumidores efectivos”. O mesmo é dizer que os problemas com os quais os jovens se deparam na actualidade requerem um conhecimento das várias dimensões do desenvolvimento do ser humano de uma forma geral e, em especial, na fase da adolescência.

2.3 Algumas dimensões de desenvolvimento na adolescência

Antes de incidir em qualquer uma das dimensões do desenvolvimento na adolescência, convém ressaltar que o que ocorre na adolescência não é indiferente ao desenvolvimento humano no seu todo, pois os crescimentos físico e intelectual influenciam a aprendizagem social e vice-versa. Contudo, há teóricos que, em função da corrente com a qual se identificam (inatista,

behaviorista, construtivista, psicossocial), definem o desenvolvimento ou como algo que decorre das influências dos fatores biológico ou como algo que decorre dos fatores do meio ou, ainda, como algo que resulta da interação entre o biológico e o social.

Mais do que assumir uma perspectiva, se exige perceber que o organismo para se desenvolver necessita da estimulação precoce. Para Da Fonseca (1995: 19) o desenvolvimento social na adolescência está fortemente condicionado pelas transformações físicas e cognitivas que ocorrem nos primeiros anos de vida, “(...) o ser humano é extremamente sensível aos efeitos do meio durante o período da primeira infância, em que ocorrem as mudanças extraordinárias. O cérebro, por exemplo, cresce 90% desde o nascimento até os cinco anos (...).”

Sprinthall e Collins (1994) consideram que a adolescência é marcada por alterações nas suas relações sociais que se manifestam, sobretudo, pelo afastamento da unidade familiar a favor de relações com os pares, nos termos que de seguida se apresentam.

2.3.1 As transformações cognitivas e a cognição social

Em relação às transformações cognitivas e à cognição social, Sprinthall e Collins (1994) ressaltam que o indivíduo na fase da adolescência apresenta maior capacidade para, em simultâneo, perceber e ter em atenção um número maior de situações e relações sociais, quando comparado com a fase da infância. Apontam o ir ao cinema com os amigos, alegando que esta atividade representa para o adolescente, concomitantemente, uma oportunidade para ver um filme que lhe interessa e reencontrar os amigos, mas como uma alternativa às atividades que normalmente realiza individual ou coletivamente na família.

Para Sprinthall e Collins (1994: 151), a cognição social do adolescente começa a evidenciar-se através do pensamento que ele faz sobre as pessoas, relações e situações sociais e da capacidade de distinguir o real e o possível. Defendem que isso não acontece com a criança, pois alegam que o/a adolescente está mais propensa em “(...) concentrar a sua tenção naquilo que é, em vez de no que deveria ser”. Sprinthall e Collins (1994) sustentam que, nesta fase, a pessoa desenvolve conceitos complexos e abstratos sobre si mesma e sobre as outras pessoas, mas tende a ser mais objetiva do que a criança, quando as descrições dizem respeito a si própria.

Isto leva-nos a constatar verossemelhança entre os dizeres de Sprinthall e Collins (1994) e Claes (2010). Por um lado, Claes (2010: 24) defende que é na adolescência que os indivíduos procuram “(...) inserir-se num grupo, fazer amigos e envolver-se no jogo de relações íntimas (...)”. Reforça que esta postura é um marco por excelência do processo de *construção da identidade*. Para Claes (2010: 24), a construção da identidade consiste numa tarefa primordial da adolescência, dado que é durante este processo que o/a adolescente se auto-avalia e, por conseguinte, define-se e situa-se perante o outro que é tido como objecto de comparação, sobretudo, no que respeita a aspetos que lhe é de extrema importância, como “(...) escolha de uma carreira profissional, as relações interpessoais, a sexualidade, as crenças e os valores.”

Por outro lado, Sprinthall e Collins (1994: 56) advogam que “(...) uma das realizações necessárias ligadas ao desenvolvimento das capacidades de raciocínio social consiste no facto de o indivíduo ser capaz de descentralizar-se da sua própria perspectiva e de saber coordená-la com os pontos de vista dos outros”. Contudo, Claes (2010) alerta que nesta fase há um grande risco de o/a adolescente forjar a sua própria identidade.

2.3.2 O desenvolvimento sócio-cognitivo durante a adolescência

Para explicarem o processo de desenvolvimento sócio-cognitivo na adolescência, Sprinthall e Collins (1994) tomam como linhas de força as teorias e/ou ideias sustentadas por pensadores de renome, decorrentes de estudos realizados, nomeadamente, a teoria de Robert Selman sobre os níveis de cognição social, a teoria de William Damon e Daniel Hart acerca do desenvolvimento da Auto compreensão e as ideias de David Elkind que se centra no egocentrismo da criança.

Segundo Sprinthall e Collins (1994: 159), para Selman, na primeira fase da adolescência (7 – 12 anos de idade) nota-se a “assunção autorreflexiva ou recíproca de perspectiva”; na segunda fase (10 – 15 anos de idade) tem lugar a assunção mútua de perspectiva; na última fase (15 – adulto), acontece a “assunção profunda e sócio-simbólica de perspectiva”. Isto serve como indicador para afirmarmos que não há uma separação exata entre as etapas e muito menos que as manifestações acontecem na mesma maneira com todos os indivíduos, porque estas dependem de aspetos biológicos e, principalmente, da qualidade das relações sociais.

Estes dados permitem-nos reforçar a necessidade de os professores estarem atentos às mudanças que ocorrem num adolescente para poderem procurar estratégias educacionais que estimulem o desenvolvimento das suas capacidades que podem estar em défice ou maximizar aquelas que se manifestem como avançadas em relação aos seus pares.

Esta preocupação surge do facto de Sprinthall e Collins (1994) terem evidenciado incredulidade quanto à capacidade das escolas na promoção da transição do adolescente para os patamares superiores; defendem que apenas um número reduzido de adolescentes consegue desenvolver e utilizar uma empatia real. Deduzimos que “empatia real” não é outra coisa que a capacidade de compreender a constituição emocional dos outros e a habilidade para tratar as pessoas conforme as suas reações emocionais. Sprinthall e Collins, ao abordarem sobre as contribuições de Demon e Hart, no desenvolvimento da auto-compreensão, destacam dois aspetos:

- (i). “(...) eu-como-objecto (o Me), relaciona-se com o modo como os indivíduos se vêem a si próprios;
- (ii). “(...) ‘sou eu,’ ou eu-como-sujeito – os factores que dão ao indivíduo a sensação de ser único (sic).

A sensação de ser único é explicada como a não tomada de consciência das alterações cognitivas, por parte da pessoa na fase da adolescência, levando-a sentir não ter evoluído mesmo com o passar de tempo. Na verdade, podemos notar mudanças físicas no nosso corpo (aumento de peso, altura), mas é difícil ter a consciência das mudanças qualitativas (funcionamento intelectual, natureza da inteligência).

2.3.3 Da compreensão do mundo diário à relação entre o desenvolvimento sócio-cognitivo e o comportamento na fase da adolescência

No que concerne à compreensão do quotidiano, Sprinthall e Collins (1994) enaltecem a pertinência da percepção e da avaliação do comportamento dos outros em relação aos conceitos políticos, de desvio e de desordem e à resolução de problemas sociais. Nos dois primeiros casos, apontam que estudos tendem a generalizar que, nos primeiros anos da adolescência, quando

comparados com a fase da criança, não se notam diferenças significativas em relação à forma como ambos abordam sobre as particularidades da organização governamental.

Em termos de resolução de problemas sociais, Sprinthall e Collins (1994: 182) defendem existir fortes possibilidades de sequelas, resultantes de experiências mal sucedidas, refletirem negativamente nas situações futuras e que jovens com dificuldades de adaptação são propensos de mais tarde apresentarem défices de capacidades sócio-cognitivas. Acrescentam que muitos dos comportamentos desviantes originam desses défices.

Essas contribuições permitem-nos perceber a actualidade de uma velha questão que se coloca. Se são as capacidades inatas – fatores biológicos – ou os fatores socioculturais, os determinantes do desenvolvimento pessoal, intelectual, social e emocional do indivíduo. A resposta desses autores é simples: não há preponderância de uma dimensão em relação à outra. O mais importante é perceber que os fatores biológicos e os fatores socioculturais são tanto importantes como complementares. O desenvolvimento mais do que um produto é um processo de transformação constante, no qual se tem lugar mudanças quantitativas e qualitativas.

Essas contribuições reforçam a perspectiva construtivista de Piaget na abordagem ao desenvolvimento, entendido como transformações e processos internos que permitem que o conhecimento e o comportamento se vão diferenciando e tornando mais complexos e de uma sequência ordenada de transformações qualitativas, bem como interpelam para a procura de subsídios que permitem uma melhor percepção desse fenómeno a partir de várias perspectivas.

Para Sprinthall e Collins (1994) é visível alguma incredulidade quanto à capacidade da escola em criar as condições que permitam aos adolescentes realizar atividades complexas. Esta é uma tarefa difícil e revela-se mais complexa quando se trata de instituições do ES. Estas instituições têm o papel de mediadoras no processo de transição da fase de infância para a fase adulta. Têm a incumbência de preparar os adolescentes para abraçar uma profissão com sentido de cidadania e livre da “crise de identidade”, esta que, segundo Erikson (1976), é um traço característico dos seres humanos nessa fase de vida.

Exemplificando a crise de identidade aqui referida, Erikson (1976: 131) faz referência ao caso da adolescente Jill, dizendo:

Eu conhecia Jill desde antes da sua puberdade, quando ela era algo obesa e manifestava muitas características ‘orais’ de voracidade e dependência, ao mesmo tempo que era também uma marimacho e acerbamente invejosa de seus irmãos, em constante rivalidade com eles. Mas era uma menina inteligente e tinha sempre um ar (como a sua mãe) que parecia prometer que as coisas acabariam por sair bem. E, de facto, ela cresceu e adelgaçou, tornou-se uma garota muito atraente, líder fácil em qualquer grupo e, para muitos, um modelo de jovem.

Entre os resultados dos estudos realizados por Erik Erikson constam que muitos indivíduos na fase de adolescência revelavam muitas dificuldades em ultrapassar a crise da identidade, devido aos tumultos e às tensões, aos quais ele apelidou de forças poderosas; a verdade é que o grau de dificuldade com que os nossos adolescentes deparam na sociedade actual é mais elevado.

Esta percepção decorre do facto de a sociedade contemporânea estar profundamente marcada por um *modus vivendi* tão exigente e competitivo e ao mesmo tempo sem respostas às inquietações dos adolescentes, há vários níveis, especialmente a nível do emprego e satisfação profissional. Vendo a situação nesta óptica, fácil se torna a compreensão de que é por uma maioria de razões que Sprinthall e Collins (1994) defendem que esta sociedade pouco tem dado em termos de pistas de garantia em relação ao futuro.

2.4 O “estar em risco” e os comportamentos de risco de fracassos escolar e profissional

Propomo-nos reflectir sobre o “estar em risco” e os comportamentos de riscos de fracasso e abandono escolares e fracasso profissional e, de certa forma, analisar até que ponto estão relacionados no que se refere às consequências. Para orientação desta reflexão, faz toda diferença as questões levantadas por Robert E. Slavin, no seu artigo *Students at risk of a school failure: the problem and its dimensions*.

Slavin (1989: 5) questiona: “What do we know now about effective programs for students who are at risk for school failure? What do we need to know to better serve these students?” Traduzido para Português, temos: O que sabemos sobre programas eficazes para os alunos que estão em risco de fracasso e abandono escolar? O que precisamos saber para melhor atendermos esses alunos? Para esse efeito, temos que começar por perceber o que é isso de “estar em risco” de fracasso e abandono escolar e fracasso ou insucesso profissional e social.

2.4.1 O “estar em risco” na adolescência

Para uma percepção do termo “estar em risco” de insucesso e abandono escolar, consequentemente, o de insucesso profissional e social os contributos de Slavin (1989) se afirmam como de crucial importância. Em primeiro lugar, apraz-nos sublinhar que Slavin (1989) reconhece que o baixo rendimento escolar e a possibilidade de qualquer criança “estar em risco” de fracasso escolar quando se depara perante situações adversas não são novidades e que, mesmo sob condições de instruções ideais, alguns alunos exigirão mais recursos, mais tempo, ou ambos, para alcançar um nível aceitável de desempenho.

Para Slavin (1989) o que está em causa não é só reconhecer que muitas crianças e jovens vivem em situações marcadas por condicionalismos vários que os levam a “estar em risco” de insucesso e abandono escolares. Alertou que a economia dos EUA não tem como manter-se ou crescer, tendo um grande número de empregos para os trabalhadores sem habilidades básicas.

Para justificar a sua posição citou resultados de estudos realizados nesse país, nos quais ficou evidenciado que, mesmo em casos de ofertas de emprego (emprego nos estabelecimentos de *fast-food*) cujas exigências são baixas, grupos significativos de candidatos não conseguiram qualificar-se por causa do défice de competências básicas.

Ainda, acrescenta Slavin (1989), que a situação de desvantagem, o “estar em risco” de abandono escolar, em que se encontram um número considerável de estudantes desprovidos de habilidades básicas, remete-os para uma vida de pobreza e dependência, cujas consequências são desastrosas para si mesmos, para a coesão social e para o bem-estar de próprio país.

O apelo que faz Slavin (1989) é de que, enquanto nação, devemos envidar esforços no sentido de evitar que os sistemas educativos continuem a oferecer à sociedade jovens sem as habilidades que lhes permitam tornar cidadãos produtivos. É preciso evitar que as escolas ofereçam à sociedade indivíduos com um repertório tão pobre em matéria de competências básicas, sendo estes um dos aspetos que contribuem grandemente para a evasão escolar, aumento dos problemas de comportamento, da delinquência, gravidez precoce e do abandono escolar.

Enfim, como podemos ver, diferentemente do ponto que se segue, o “estar em risco” tem muito mais a ver com os condicionalismos externos ao indivíduo, uma vez que são as escolas e as

famílias, que têm revelado incapazes de capacitar os jovens, mesmo em termos de competências básicas, do que com as manifestações dos indivíduos em termos comportamentais.

2.4.2 Comportamento de risco na adolescência

Os problemas de comportamento têm sido frequentes nas escolas e com consequências, muitas das vezes, irreversíveis como a expulsão do/a aluno/a, o que exorta por uma aposta séria na identificação das suas causas. As causas variam de sujeito para sujeito e de contextos para contextos (espaciais e/ou temporais). Esse apelo tem vindo a ser respondido pela comunidade científica. São vários os estudos que recentemente vêm sendo realizados tendo como enfoque o adolescente e os respetivos riscos aos quais estão sujeitos, seja por razões que se prendem com os traços dos indivíduos que se encontram nesta etapa de vida, seja pelas características dos vários contextos sociais por eles frequentados.

No leque desses estudos, está o de Robert William Blum, intitulado *Risco e Resiliência – sumário para desenvolvimento de um programa*, publicado em 1997. Neste, o autor, por um lado, discute o conceito de *risco* em contraposição com o conceito de *resiliência* e sistematiza os componentes relacionados com ambos e, por outro, apresenta pistas que podem ser adotadas na elaboração de programas que visem tornar os adolescentes resilientes a partir do *Modelo PCAP* – do inglês *People, Contribution, Activities, Peace*. Para Blum (1997: 18), “(...) os elementos-chave para a resiliência podem ser resumidos no modelo PCAP.”

Essa relação fatores de “risco” – “resiliência” é sistematizada por Blum (1997: 17), conforme podemos constatar no quadro 4 que passamos a apresentar. Contudo, antes, importa referir que discordamos com Blum (1997) quando aponta mais de 4 eventos stressantes na vida no grupo de risco externos. A nossa discordância prende-se com o facto de entendermos que as sequelas mais ou menos profundas na vida de uma criança ou jovem, depende mais da intensidade do que a quantidade dos eventos ou situações stressantes.

Da mesma forma, acrescentaríamos a esta lista de fatores familiares a proteção exagerada de muitos dos pais, especialmente as mães.

Fatores	Risco	Resiliência
Predisposições	<ul style="list-style-type: none"> • Stress pré e perinatal • Expressão verbal pobre • Defeito ou deficiência físico-motora • Temperamento agressivo • Necessidade de controlo externo • Baixo nível de inteligência • Dificuldade de Aprendizagem • Papel sexual mais tradicional • Mudanças que ocorrem na puberdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar em algo maior do que em si mesmo (self) • Bom traquejo social dirigido a outra pessoa • Autocontrolo • Alto nível de inteligência • Autoconceito positivo • Alto nível de autoestima
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo nível de educação materna • Desarmonia familiar • Alto nível de stress materno • Pobreza • Doença mental da família • Pressão elevada • Ausência de relação positiva mãe-filho • Ambiente familiar caótico • Família muito grande 	<ul style="list-style-type: none"> • “Conexão” com pelo menos um dos pais • Coesão familiar • Família estruturada • União entre os irmãos
Externos	<ul style="list-style-type: none"> • Pequeno ou nenhum apoio externo • Mais do que 4 eventos stressantes na vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado por adultos além dos pais • Envolvimento com a escola e/ou comunidade • Trabalho em grupo de amigos • Poucos eventos negativos na vida • Mais pessoas tomando cuidados durante a vida • Acreditar em algo fora de si mesmo

Quadro 4 – Componentes de risco e resiliência (quadro adaptado de Blum, 1997: 17)

Importa-nos referir, ainda, que, segundo Blum (1997: 17), “o conceito de risco teve a sua origem no seguro marítimo, que se baseava em dois fatores: a) qual a possibilidade de uma viagem ter sucesso; e b) que fatores eram importantes para determinar esse sucesso.”

Merece destaque o estudo *Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção*. Neste artigo, Martins (2005: 30) mostra uma conceção do risco focalizada em duas perspectivas distintas – o ‘risco’ em si e o estar ‘em risco’ –, sendo que ambas representam “(...) um resultado do balanço entre os vários factores de risco e de protecção, inerentes ao indivíduo e ao contexto social em que este se insere”. Martins (2005: 130) reforça que:

Assim, para os adolescentes que já estão envolvidos em condutas de risco, usualmente os mais velhos, “estar em risco” significa aumento da probabilidade de riscos para a sua saúde e vida, e também probabilidade de comprometer o seu desenvolvimento futuro. As condutas de risco em que os adolescentes já estão envolvidos podem incluir: relações sexuais precoces sem protecção, gravidez precoce, insucesso escolar, absentismo escolar, abandono escolar e vadiagem, envolvimento frequente em condutas de “bullying” na escola, abuso do álcool e do tabaco, consumo de drogas ilegais, comportamentos delinquentes e problemas com o sistema jurídico-legal (furtos, roubos, vandalismo, ofensas corporais). Este significado do “estar em

risco” remete para um momento tardio no desenvolvimento do risco, no qual os comportamentos de risco são já praticados.

O principal problema inerente aos comportamentos de risco prende-se com o facto de, ao contrário dos adultos, que vêem os riscos como algo que pode desembocar em danos e custos avultados e perenes tanto para o indivíduo em si como para a sociedade, para os adolescentes os riscos são fontes de benefícios.

Martins (2005) alerta que este cenário demanda uma intervenção de carácter global e preventivo, sobretudo quando se trata dos adolescentes mais novos e/ou que ainda não se envolveram em algo que se possa considerar como comportamentos de risco, tendo como principal propósito melhorar o estilo de vida. Acrescenta que essa preocupação resulta do facto de, por um lado, os determinantes psicossociais contemplarem cinco domínios distintos, a os aspetos biológicos e genéticos, os aspetos relacionados com o ambiente social (geral), o ambiente social percebido (próximo), a personalidade, o comportamento e, por outro lado, de que estes “(...) poderão aumentar a probabilidade do adolescente vir, no futuro, a exhibir as condutas de risco (...).

Jessor (1991) defende que os aspetos relacionados com esses cinco domínios acima referidos podem tanto significar presença ou ausência de fatores de risco como presença ou ausência de fatores de protecção. Sendo opostos, a presença de traços negativos significa a ausência (ou moderação) de traços positivos e vice-versa. Para Jessor (1991), por um lado, a história de alcoolismo e toxicoddependência dos pais podem constituir-se em fatores de risco, e, por outro, um nível elevado de inteligência destes apresenta-se, naturalmente, como factor de protecção.

Da mesma forma, as contribuições de Day (2001: 283) ajudam-nos a compreender o que significa *estar em risco* de abandono e/ou fracasso escolar, quando indica que:

O termo “em risco” refere-se a crianças e jovens que estão em perigo de fracasso na escola, na sua vida social ou na transição bem sucedida para o mundo de trabalho. A pobreza, o estatuto étnico, as circunstâncias familiares, a língua, o tipo de escola, a situação geográfica e a comunidade são alguns dos factores que afectam o seu sucesso educativo, social e vocacional.

É este mesmo entendimento que Correia (2001: 133) tem de alunos em risco educacional, quando defende que, estes, em situações diversas,

(...) apresentam características que podem facilmente conduzir a problemas de aprendizagem ou de comportamento. Deste grupo, salientamos os alunos em risco de abandono escolar, utilizadores de drogas ou álcool, batidos, provenientes de ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavorecidos e provenientes de minorias étnicas.

Para esses autores, pensar os adolescentes em risco pressupõe ultrapassar a susceptibilidade de as suas condutas serem determinadas apenas por aqueles aos quais estão ligados por laços consanguíneos. Desafiam-nos a assumir que os insucessos ou fracassos escolar e profissional de um número significativo de adolescentes têm como principais causas a ausência de (ou limitadas) condições que funcionem como fatores de proteção, seja em termos de acesso à educação, à participação nas atividades e ao desenvolvimento psicológico no processo educativo, seja em termos de capacitação profissional e de acesso ao emprego.

É neste sentido que, Jessor (1991) interpela-nos para a procura de medidas que podem ser utilizadas para evitar que muitos dos adolescentes tenham problemas com o sistema judicial. Defende que é preciso mantê-los afastados dos grupos marginais, evitar a gravidez precoce e que, em contrapartida, tenham bons resultados escolares, adquiram competências necessárias para o mundo de trabalho e para o exercício de outros papéis sociais exigidos ao adulto, com sentido de pertença numa sociedade que se quer inclusiva.

Antes de concluir, diremos que a preocupação do Professor Richard Jessor está devidamente documentada e reiterada pelos pensadores humanistas, os quais têm assumido o paradigma da inclusão como uma alternativa capaz de debelar e/ou minimizar os efeitos negativos decorrentes dos fatores de insucesso ou fracasso escolar, assunto que de seguida será discutido.

Jessor (1991: 603), advoga:

There are some arguments within the field about whether protective factors are merely the opposite or low end of risk factors or are, indeed, different factors that function actively to promote positive behavior and development and, in so doing, have a direct mitigating effect in the impact of risk factors.

2.4.3 Os fatores de insucesso ou fracasso escolar à luz de alguns estudos

No ponto anterior, foi possível constatar uma certa convergência em relação ao conceito de *risco* e aos fatores que o determinam; o mesmo não acontece em relação às principais causas do

insucesso escolar ou profissional. Ultrapassando ou não esta questão de divergência ou de convergência, a verdade é que a problemática de insucesso ou fracasso, juntamente com outros males sociais como o uso de droga, pobreza e desestruturação ou ruptura familiares, tem despertado uma enorme preocupação aos investigadores, uma vez que ela tem contribuído fortemente para o agravamento dos problemas sociais, inclusive nos países desenvolvidos.

A título de exemplo, temos os resultados do estudo realizado por Blanco Garcia e Ramos Pardo (2009), quando sublinham que na Europa tem se registado altas taxas de abandono escolar prematuro, apontando, inclusive, que em 2006, dos 27 estados da União Europeia, os índices de abandono escolar atingiram 39,2% em Portugal, 29,9% em Espanha e 20,8% Itália.

Os fenómenos de insucesso e abandono escolares têm merecido a atenção de vários investigadores em todo o mundo. Quase sempre, apontam para dois propósitos: identificar as causas e sugerir pistas que podem ser adotadas, tendo em vista a erradicação ou a sua redução nos contextos escolares. Existem teses que sustentam que esses fenómenos têm contribuído grandemente para a exclusão escolar e social e para o agravamento dos problemas sociais.

Para Perrenoud (2002), a cultura individualista é um dos principais adversários dos que lutam contra os males sociais que se consubstanciam na exclusão escolar e social. Acrescenta Perrenoud (2002: 14) que temos vindo a fechar os olhos às injustiças sociais e que os reflexos desta postura estão patentes na sociedade, dado que:

- O desemprego atinge um quarto, ou mesmo, metade da população potencialmente activa em certas zonas das grandes e pequenas cidades;
- Muitas pessoas vivem em condições habitacionais lamentáveis, em cidades-dormitório degradadas, isoladas, sem recursos culturais e nas quais os habitantes não se sentem seguros;
- As desigualdades nas nossas cidades são gritantes, seja ao nível da informação, da escola, do trabalho, da saúde, da habitação, da justiça, dos lares e até da morte.

Mais uma vez, importa-nos ressaltar que, também em relação à esta questão, as conclusões não são consensuais no seio da comunidade científica. No leque desses investigadores temos Lucero e *col.* (2010: 7), que defendem que o êxito e o fracasso escolares estão directamente relacionados com os fatores socioculturais, quando ressaltam que

(..) no es novedad señalar que los factores culturales afectan al ‘éxito’ o ‘fracaso’ escolar. Sin embargo, con ello no está resuelto el problema, ni creemos que esto pueda acercarse a tal cosa si las políticas públicas no se proponen firmemente resolver esta cuestión que día a día genera una brecha más amplia entre los que pueden acceder y acumular mayor cantidad de bienes sociales y aquellos que quedan marginados del acceso.

Clemente Franco Justo (2008), no seu artigo *Effects of teacher expectation on the development of verbal creativity childhood education*, sustenta que a expectativa positiva dos professores “(...) should encourage and motivate the child to learn and to make sense of what he/she is learning as well as to overcome obstacles and to develop his/her full potential and capabilities”.

Quem comunga desta tese é a psicóloga e psicanalista Fátima Sarsfield Cabral. Numa entrevista publicada no livro *Psicologia*, da autoria de Manuela Monteiro e Milice Ribeiro dos Santos, esta investigadora sublinhou que a expectativa que se tem sobre uma pessoa reveste-se de uma força extraordinária na sua melhoria ou no seu afundamento. Monteiro e Santos (2003: 176) reforçam que “a pessoa é sensível às representações e avaliações que os outros fazem de si.”

Outro aspeto que merece destaque é o facto de Franco Justo (2008: 10), para além de enaltecer que a actualidade exige que as crianças sejam envolvidas desde a tenra idade na realização de atividades criativas, ter frisado que, fazendo isto, o professor promove a capacidade criativa dos seus alunos e deles próprios. Segundo as suas palavras:

In today’s society, it is vital to motivate and train teachers so that they regard teaching as a creative process, not only for their pupils, but also for themselves. It is vital to make a firm commitment and to have a firm resolution to encourage and cultivate creative potential of each and every pupil, as developing the creativity of pupils should be one of the main objectives of education.

A existência de diferenças abissais entre as linhas de orientações em matéria da educação e o quotidiano das escolas faz com que se identifique um leque de constrangimentos que conduzem muitos jovens ao fracasso escolar e profissional. Isso está documentado em estudos realizados por organismos internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos – OCDE, Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes - PISA) e em estudos realizados por estudiosos como de Benavente (1990), Martínez-Otero Pérez (2009), Elmore (2003), Escudero Muñoz (2005), Bissoto (2009), Blanco Garcia e Ramos Pardo (2009), Escudero Muñoz, González González e Martínez Domínguez (2009), Perassi (2009).

Fracasso escolar, segundo Martínez-Otero Pérez (2009), é sinónimo de fracasso social, uma vez que este é da responsabilidade dos vários atores que intervêm na educação, a começar pela própria sociedade, passando para a família, a escola, os professores e, também, os alunos. Para Martínez-Otero Pérez (2009: 69), “fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas”.

Martínez-Otero Pérez (2009) reconhece que fracasso escolar é mais do que défice de rendimento académico, inclui um défice no domínio cognitivo, no desenvolvimento pessoal, intelectual, ético, afetivo e social. Esta perspectiva está em sintonia com a UNESCO (2009: 6), que encara o “rendimento escolar” como “(...) la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas.”

Martínez-Otero Pérez (2009) corrobora a tese de que o fracasso escolar tem como fonte explicativa um tripé constituído pelos âmbitos

- (i). psicológico (autoconceito e autoestima, motivação, atitude perante o estudo, inteligência, personalidade, afetividade, hábitos e técnicas de estudo);
- (ii). pedagógico (estratégias de ensino e de avaliação, comunicação, cooperação) e;
- (iii). social (situação socioeconómica, clima familiar das famílias).

Porém, importa-nos enfatizar que um dos aspetos mais apontados em inúmeros estudos, como causas de insucesso ou fracasso escolar, é a avaliação. Sobretudo quando ela é tida como instrumento de medição, baseada em critérios subjetivos e estereotipados; quando ela não é diversificada e talhada em função das características e dos ritmos de cada estudante (direito de oportunidade) e da natureza do próprio conteúdo, isto é, uma avaliação orientadora e formativa.

Para Santos Guerra e De la Rosa Moreno (2009), quando assim acontece a tendência é para perpetuar e acentuar as diferenças entre os alunos. Santos Guerra e De la Rosa Moreno (2009: 124-125) questionam se é justo avaliarmos da mesma forma dois alunos com diferenças acentuadas a nível económico e a nível da competência linguística herdadas das suas respetivas

famílias, sabendo que um deles, em casa, dispõe de “(...) ayudas suplementarias, profesores particulares, materiales especializados y, sobre todo, un clima favorable y otro que no dispone de ayuda alguna y que, por el contrario, vive en un ambiente culturalmente depauperado?”

O grande problema dos sistemas educativos, especialmente a nível do ES, prende-se com o facto de que as estratégias de avaliação se resumem aos testes escritos estandardizados, valorizando o domínio cognitivo em detrimento dos domínios afetivo e psico/sensório motor. Em presença de resultados pouco satisfatórios tanto para o/a estudante como para a escola e o/a professor/a, a tendência é para a situação se agravar, tendo em conta que tem havido um crescendo de desresponsabilização por parte dos professores em procurar novas alternativas de avaliação e da melhoria de todas as outras tarefas relacionadas com a atividade de ensino.

Contrariamente, Santos Guerra e De La Rosa Moreno (2009: 123), alertam que “(...) la evaluación es un proceso que tiene como finalidad non sólo conocer y comprender sino que, sobre todo, es un medio para planificar la acción que mejore las condiciones socioeducativas de las personas implicadas.” Em relação às pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – pessoas com fortes possibilidades de risco de exclusão escolar e social – a avaliação deve ter como objetivo principal o reconhecimento e a valorização das diferenças, bem como identificar as desigualdades educativas que estejam na base das tais diferenças.

Santos Guerra e De La Rosa Moreno (2009: 124) acrescentam que o que mais se tem verificado nas escolas é que “(...) la utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición”. Por outro lado, Escudero Muñoz, González González e Martínez Domínguez (2009: 44), desafiam as escolas a assumirem que a primeira medida de combate ao fracasso escolar é assumir que:

El fracaso ofrece una imagen negativa de la misma como organización educadora, así como de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y agostar el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su propia razón de ser.

De uma forma geral, temos a própria conjuntura geopolítica marcada por um défice acentuado de políticas sociais e as consequentes medidas de contenção de despesas, inclusive em áreas

consideradas essenciais para o desenvolvimento da sociedade como a educação. Este cenário, segundo Santos Guerra e De la Rosa Moreno (2009), é visível através, por exemplo, de uma política de avaliação orientada pela abordagem positivista, em que a ênfase é dada às funções de controlo, selecção, comprovação, classificação, acreditação, hierarquização e etiologia.

Vivemos numa época com características diferentes de alguns séculos atrás, todavia, em muitos casos, reproduzimos as mesmas práticas de então. A única diferença é que, diferentemente de outros tempos em que a técnica de ensino cingia-se ao «adágio» do/a professor/a e ao uso do quadro e giz, exigindo aos alunos o apurar a audição para poderem acompanhar, actualmente a exposição dos conteúdos passou a contar com outros recursos graças à evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação, como o retroprojector que é mais comum nas salas de aula.

A este propósito, Day (2001) afirma que nos estudos realizados em Nova Iorque por Rivera-Batiz e Marti (1995), tendo como objectos escolas secundárias, foi constatado que o número excessivo de alunos por turma prejudica tanto no desempenho dos professores como na aprendizagem dos alunos, em especial, dos alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavoráveis. Por outro lado, Day (2001: 126), aponta que “(...) estudos revelam, de forma clara, que o aumento de alunos por turma e a consequente sobrelotação das salas de aula têm efeitos prejudiciais nos alunos e nos professores.”

Day (2001), à semelhança de vários outros pensadores, defende que a gestão do comportamento dos alunos é mais facilitada em turmas pequenas do que nas turmas grandes, porque os alunos frequentam mais aulas e participam mais nas tarefas, recebendo por isso mais atenção por parte dos professores, se implicam mais nas suas tarefas. Sustenta que nas turmas grandes ocorrem com maior frequência os comportamentos de indisciplina. Para além de Day (2001, 2005), vários outros autores defendem que a redução de alunos por turma traz inúmeras vantagens. Podemos citar, Slavin (1989), que sustenta que esta medida

- ajuda a atrair e reter bons professores;
- faz com que os professores se tornem mais receptivos à inovação;
- melhora a harmonia e moral da escola;
- ajuda na percepção de que a escola é um lugar de entreajuda empatia.

Slavin (1990) advoga que como pai ou como professor, deseja que o seu filho estude numa sala de aula com poucos alunos. Acredita que quase todos os pais professores do mundo sentem o mesmo. Como contribuinte, estaria mais do que contente se fosse obrigado a pagar um imposto mais elevado para que se reduzisse o número de alunos por turma.

Esta percepção de Slavin leva-nos a deduzir que a autor parte de princípio que em turmas pequenas os professores conseguem gerir melhor o seu tempo, explica mais e melhor as instruções relacionadas com uma tarefa que os alunos desenvolvem na ou fora da sala de aula. Que turmas pequenas permitem uma identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, um contacto muito mais próximo com os alunos e com as atividades que estes desenvolvem em sala de aula, de uma forma geral, e com um/a ou outro/a aluno/a, em particular, contribuindo, para que haja menos retenção e abandono escolares. Contribuem para a redução dos problemas comportamentais, da insatisfação dos alunos, professores e encarregados de educação,

Pese embora o facto de estar mais do que evidente de que trabalhar com turmas com um número reduzido de alunos traz múltiplas vantagens para os alunos e professores e, consequentemente, para a escola no seu todo, não podemos ignorar que há autores que não arrogam desta perspectiva, pois alegam que a redução do número de alunos por turma, por si só, não resolve os problemas de insucesso, abandono, indisciplina escolares. De referir que, também nesse último grupo aparece Day (2001), sustentando que os professores podem continuar a utilizar os métodos de ensino que normalmente utilizam quando trabalham com turmas grandes.

Muitos autores consideram que a aprendizagem dos alunos depende muito mais de outros fatores como a qualidade de ensino (independentemente do nível académico do professor), das características dos alunos a nível do interesse e participação, da concentração na aula, da disciplina, do que fazer ou não parte de uma turma reduzida. Ready (2008), alerta que esta medida tem se revelado aquém dos seus pressupostos de base em que, de um lado, está, como argumento principal, a preocupação com a igualdade de acesso e, de outro, a preocupação com a redução do efeito das disparidades raciais e socioeconómicas no desempenho académico dos alunos. Ready (2008) acrescenta que em alguns estados que já implementaram esta medida não tem sido alcançado o segundo propósito.

O mais preocupante prende-se com o facto de Ready (2008) constatar um grande perigo face aos desígnios da EI, quando afirma que em muitas escolas nos Estados Unidos da América (EUA), para funcionarem em conformidade com a legislação que determina a redução do número de alunos por turma e, por conseguinte, o aumento de turmas, tiveram que recorrer a professores sem qualificação adequada em detrimento de professores experientes, melhores qualificados científico e técnico-profissionalmente. Ready (2008: 16) afirma que “(...) evidence from California and Florida suggests that average teacher quality may have indeed declined due to their nontargeted class-size reduction policies. To staff new classrooms, districts in both states have hired teachers lacking full credentials.”

Esta prática vem reiterar a preocupação de OCDE (2004), quando afirma que na maioria dos países, muitas perguntas se levantam em matéria da distribuição desigual de professores pelas escolas. Questiona se os estudantes de áreas desfavorecidas têm tido um ensino de qualidade, um ensino que esteja sob a responsabilidade de professores qualificados.

Enfim, esta situação tem levado muitos pensadores a interrogar se não é um risco continuar apostando na redução do número de alunos por turma, sem ter certeza se valerá a pena este investimento. Entre os principais argumentos aparece a questão económica. Muitos questionam se vale a pena os Estados estarem a gastar tanto dinheiro com o aumento do número de turmas (mais custo a nível dos recursos humanos, materiais e financeiros), para que as turmas possam ficar com menos alunos, se, na verdade, os resultados que vêm sendo obtidos não são os mais convincentes. As famílias, por seu turno, questionam se vale apenas pagarem mais para que se possa manter as escolas dos seus respetivos educandos.

2.5 Abordagem aos riscos a partir das contribuições de alguns teóricos e da psicologia

Apesar de reconhecermos que contornar os riscos atrás referidos com sucesso é uma tarefa um tanto ou quanto difícil para os adolescentes, dadas as peculiaridades individuais de cada um/a, acreditamos que é preciso haver condições favoráveis à diminuição dos fatores de risco, a começar pelo diagnóstico exaustivo, isto é, abarcando, em simultâneo, o indivíduo e os vários contextos em que este se integra (família, escola e sociedade).

Referimos ao *diagnóstico* como uma das importantes funções da avaliação, quando assumido como um mecanismo que contribui para a promoção da dimensão crítico-reflexiva. Para Santos Guerra e De la Rosa Moreno (2009: 129), *diagnóstico* é um processo de análise que “(...) permite conocer cuáles son las ideas del alumnado, los errores en los que tropieza, las principales dificultades con las que se encuentra, los logros más importantes (...).”

Para minimizarmos os fatores de risco, deve haver um entendimento, do ponto de vista de Erikson (1976), de que qualquer ser humano é, em simultâneo moldado pelos acontecimentos ambientais e históricos e agente de mudança do seu próprio percurso histórico.

Estudos têm demonstrado que, independentemente dos condicionalismos, aos quais os seres humanos possam estar sujeitos, são vários os casos em que os próprios condicionalismos, decorrentes de limitações pessoais e/ou dos contextos onde estão inseridos, tornam os indivíduos resilientes. Capazes de resistir às adversidades que são consideradas como fatores de risco. Defende Perassi (2009) que são vários os casos de crianças e adolescentes que, apesar de terem tido uma vida marcada por carências, foram capazes de redefinir caminhos e obterem sucessos, contando com apoio de algumas instituições sociais, particularmente das escolas.

Os focos de risco são bastante diversificados. A nível do próprio *indivíduo*, autores apontam, entre outros, lesões cerebrais, prematuridade, desnutrição, comportamentos violentos e anti-sociais, limitada capacidade de resistência à pressão de grupo, baixa autoestima, alienação, rebeldia, impulsividade, baixo compromisso com as tarefas escolares, falta de vontade de ser autónomo financeiramente o mais cedo possível.

Em relação aos focos de risco da *família*, aparecem patologias familiares como a desagregação, o uso de drogas, a pobreza, as dificuldades de acesso à saúde e à educação, a ausência de hábitos de leitura, visão negativa em relação à escola, baixo suporte emocional, expectativas bastante elevadas em relação ao desempenho dos filhos, não imposição de regras de comportamento, inadequação das práticas educativas, disfunção a nível da comunicação e conflitos.

Numa perspectiva macro do grupo dos riscos *socioculturais* com uma influência muito forte no rendimento escolar, são destacadas as situações de vulnerabilidade social. A título de exemplo, podemos citar Villalta Páucar (2010: 161), que defende que “(...) situaciones de vulnerabilidad

social, como la pobreza socioeconómica, están asociadas al fracaso educativo: deserción del sistema y baja calidad de la educación.”

Temos o reduzido investimento financeiro por parte do Estado na Educação em relação: ao Produto Interno Bruto (PIB), ao gasto público noutros sectores, ao tipo de gasto (corrente e capital), ao gasto médio por aluno e ao gasto médio por aluno em relação ao PIB.

Despontam, também, as situações de risco não puníveis por leis como: a ausência ou presença limitada de políticas sociais, a privação económica e social, as transições, a mobilidade e a vinculação social inadequada e a fraca articulação entre os diferentes actores educativos. A par disso, aparecem as puníveis por lei como: a fraca capacidade do Estado em fiscalizar o cumprimento das leis criadas para combater o crime organizado, o consumo de álcool e outras drogas, a ofertas de emprego ilícitos (tráfico de drogas, prostituição, roubos e furtos).

As situações de risco puníveis por lei, acima referidas, apesar de serem bastante arriscadas, devido susceptibilidade de ocorrência de várias perdas, que vão desde a perda de confiança por parte dos próprios pais e demais membros da família e amigos até à perda das suas próprias vidas, passando para a ocorrência de acidentes, da condenação à cadeia, das patologias, têm atingido proporções cada vez mais significativas na sociedade. Diremos que, esses vários cenários têm, entre outros aditivos, o desenfreado desejo do “bem-estar”, a obsessão para os bens materiais, a ambição desmedida, os altos rendimentos e o enriquecimento rápido.

Já dizia Rousseau (1995: 175), que a impossibilidade de satisfazer plenamente o desejo inato do bem-estar leva o indivíduo a uma procura constante de novos meios. O problema é que muitos adolescentes recorrem às práticas acima referidas, porque lhes faltam uma orientação devida, o apoio e a presença mais efectivos dos educadores. Significa que é preciso que os educadores, principalmente, os pais ou encarregados da educação e professores, trabalhem em cooperação e em sintonia em prol da saúde física e psíquica dos adolescentes.

Somos chamados a reconhecer que a adolescência é uma fase em que o jovem manifesta ainda uma certa pureza de espírito, as suas paixões e muitos aspetos positivos e, sobretudo, a não perdermos de vista que esta fase da vida tem também o seu encanto. Nós os adultos, mais dos que os adolescentes, temos que ser capazes de fazer isso, uma vez que vivemos essa fase.

Rousseau (1995: 172) já dizia no Século XVIII: “Mesmo em nossas cidades, jovens, operários, ferradores, serralheiros, são quase tão robustos quanto seus mestres e não seriam menos hábeis se exercitados antes”. Considera a adolescência como uma fase de maior importância na vida de um ser humano, por ser “(...) um tempo que só ocorre uma vez; tempo muito curto, tanto mais curto como se verá, quanto mais lhe imposta bem empregá-lo”.

Como não há receitas prontas, dada às especificidades de cada caso e pelo facto de que algumas medidas que tenham tido impactos positivos num contexto podem não os ter noutros. Da mesma forma, temos que estar conscientes que com o passar do tempo, a sociedade toma novos contornos, rumos, formas diferentes de actuar perante os fenómenos. A título de comparação, podemos citar dois contextos temporais que apontam por caminhos distintos: Na Grécia Antiga, Platão defendeu que vivemos num mundo de cópias e que para alcançarmos a virtude ou a felicidade temos que controlar os nossos instintos, evitar sermos enganados pelos nossos órgãos de sentido. No Século XVIII, Rousseau (1995: 176) propõe que “(...) os sentidos sejam os guias das nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. A criança que lê não pensa, só lê, não se instrui, aprende palavras”.

Na perspectiva micro dos riscos *socioculturais*, as responsabilidades são imputadas à *escola*, quando esta não dispõe condições que oferecem a igualdade de oportunidades, quando se vivencia comportamentos anti-sociais de professores, alunos, técnicos de educação e auxiliares da ação educativa, hoje conhecidos como prática de *bullying*. O acesso tardio à escola, as altas taxas de insucesso e abandono escolares, as desproporções significativas da produtividade entre os ciclos de estudo, o número elevado de alunos por turma, os professores sem uma adequada qualificação técnica, científica e pedagógica, associada ao fraco espírito de cooperação entre si, o número limitado de materiais e equipamentos de apoio ao processo E-A, entre outros.

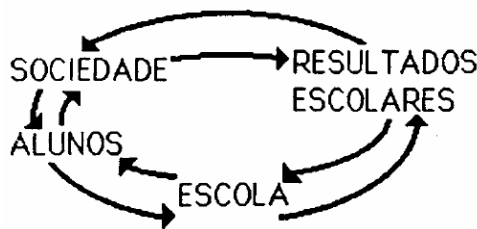
O grau de incidência e frequência desses riscos no contexto escolar ou a sua combinação representa um perigo a curto e longo prazo para os alunos e professores e para a própria escola. Para Day (2001: 283), “(...) um número crescente de escolas enfrenta taxas elevadas de abandono escolar, alienação e baixo rendimento por parte dos alunos e professores, condições que não são muito favoráveis de superar mesmo para professores e escolas mais eficazes.”

Isto é consubstanciado pelo duplo sentido como a qualidade da educação pode ser promovida ou avaliada, isto é, no sentido técnico-instrumental ou no sentido axiológico, conforme defende Marques (2000). Acrescenta Marques (2000: 151):

No primeiro caso, refere-se a características ou factores que contribuem para a eficácia do ensino, ou seja, para levar a bom termo a missão e os objectivos da organização. No segundo caso, estamos a referir-nos não aos métodos e meios de ensino, mas sim ao valor intrínseco e à essência do ensino.

Ora, depois de analisadas os riscos socioculturais nas duas perspectivas (macro e micro), assumimos que, o mais sensato na abordagem às causas ou aos riscos de insucesso ou fracasso escolar e social é adopção do modelo dialéctico, que, segundo Benavente (1990: 722):“(…) é um modelo dinâmico e de inter-relação, que envolve sociedade, escolas e protagonistas contextualizados e que articula práticas sociais e práticas escolares e os seus resultados”. Para clarificar, a autora sugere a figura 6 que se segue.

Figura 6 – Modelo dialéctico de abordagem às causas do insucesso escolar



Cumpre-nos, ainda, enfatizar que, mesmo reconhecendo que grande parte dos riscos de fracasso e abandono escolares fazem parte da realidade dos adolescentes cabo-verdianos, passamos a apresentar uma breve caracterização desse contexto, tendo por base os dados apresentados em alguns estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde.

2.5.1 Fatores de riscos de insucesso escolar e profissional aos que os jovens estão sujeitos em Cabo Verde, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estatísticas

Um dos principais fatores que concorrem para o despoletar dos riscos de insucesso ou fracasso escolar e/ou profissional é o facto da grande maioria da população cabo-verdiana ser constituída por jovens. São centenas e mais centenas de jovens à procura da sua primeira oportunidade a nível da formação (universitária, técnica e profissional) e/ou a nível do emprego. Já fizemos referência, na caracterização da situação demográfica de Cabo Verde, que, em consonância com as projecções apresentadas pelo INE (2009) através do QUIBB – CV, actualmente, o país teria uma população residente de 491.419 habitantes. O INE (2009) avança que o índice de dependência de jovens é de 60,1%, sendo que as faixas etárias de 10-14 anos (14,0%) e 15-19 anos (14,7%) apresentam os maiores índices populacionais.

A nível do acesso à educação em Cabo Verde, o INE (2009) aponta que, a nível nacional, 23,3% da população nunca frequentou a escola e que, de entre aqueles que a frequentou, 55,7% ficou a nível do Ensino Básico (4.º ano de escolaridade antes da reforma ou o 6.º ano de escolaridade depois da reforma). O meio rural é o mais desfavorecido com o dobro dos casos do meio urbano (34,5% contra 15,8%), apesar da maioria da população residir nos centros urbanos (57,3%).

Este cenário coincide com o retrato da situação da escolarização em Cabo Verde apresentado no Censo 2010. Segundo o INE (2010), a taxa da frequência escolar no meio urbano é superior à do meio rural em todas as faixas etárias da população cabo-verdiana. A título de exemplos podemos citar duas situações. Por um lado, os dados referentes à faixa etária de que vai de 6 e mais anos, onde a diferença é de 9,4% (meio urbano com 86,3% e meio rural com 76,9%). Aliás, a taxa de frequência no meio urbano é superior à média nacional (81,6%). Por outro lado, os dados referentes à taxa de alfabetização na faixa etária de 15 anos para cima, à semelhança da situação anterior, colocam meio urbano à frente do meio rural. Neste particular, a diferença (meio urbano com 87% e meio rural com 75%) atinge os dois dígitos.

Este cenário revela a nossa limitação no cumprimento de dois dos principais desígnios da inclusão, a *igualdade* e *equidade*. Vemos nesses dados as desproporções no que toca ao oferecer as mesmas oportunidades aos cidadãos estando estes nos centros urbanos ou rurais. Em matéria da *equidade*, a situação é ainda mais gritante, tendo em conta que, nesses mesmos dados, há

diferenças substanciais entre a taxa de frequência dos indivíduos do sexo feminino e os do sexo masculino, quer numa e noutra faixa etária tomada aqui para efeito de comparação.

A taxa de frequência escolar dos indivíduos sexo masculino é superior à dos indivíduos do sexo feminino nos meios urbano e rural (meio urbano com uma proporção a volta de 9% tanto na faixa etária de 6 anos e mais e na de 15 e mais anos, enquanto o meio rural aparece com uma proporção de 11% na faixa etária de 6 anos e de 15% na de 15 e mais anos).

Através destes dados, a INE (2010) mostra-nos que o percurso inclusivo que temos vindo percorrer tem privilegiado mais os indivíduos dos centros urbanos e do sexo masculino. Apesar de sentirmo-nos com este cenário, temos que reconhecer que registaram avanços significativos no último decénio, quando comparamos os dados do Censo 2010 e os do Censo 2000. Basta lembrarmos que, o INE (2000: 45) aponta que a taxa líquida de escolarização era muito mais expressiva no meio urbano do que no meio rural, sendo a diferença em cerca de 19 pontos percentuais, com 55% e 36%, respetivamente.

Outro aspeto preocupante prende-se com o facto de, o INE (2000) ter referido que, no grupo dos indivíduos que alegaram nunca terem ido à escola, o sexo feminino aparecer com uma percentagem que supera largamente a percentagem dos indivíduos do sexo oposto (34,5% contra 13,9%). A par do problema do não acesso ao sistema de ensino regular, temos o problema dos altos índices de insucesso ou fracasso e, por extensão, de abandono escolar, pois, conforme o INE (2009), num total de 69.249 inquiridos, registaram-se 17.954 casos de abandono e que mais uma vez o meio rural aparece superando o meio urbano (53,7% contra 46,3%).

Os dados do INE (2009) apontam que as cinco principais causas de abandono são: a falta de meios (30,1%), a falta de interesse (29,4%), as várias reprovações (11,8%), o não ter idade permitido por lei para prosseguir os estudos subsequentes (9,2%) e o ter que trabalhar para ajudar em casa (7,6%). Segundo INE (2009), são estas as principais razões que fizeram com que 11,3% da população, com idade compreendida entre 6-17 anos de idade e que já tinham alguma vez frequentado um estabelecimento de ensino, no ano letivo 2007/2008 (ano da realização do inquérito) estivessem fora do sistema de ensino.

Acrescenta INE (2009) que 7,6% dos inquiridos apontaram o ter que trabalhar como causa de abandono escolar. Que a lista dos 12 motivos que mais geravam a insatisfação dos que estavam a frequentar a escola, era liderada pelo item “propina cara” com 53,8%, sendo que esse sentimento é mais expressivo no meio rural do que no meio urbano (61,8% contra 47,2%).

Esta é uma evidência de que há uma forte relação entre o insucesso e o abandono escolares e a pobreza. Que o baixo rendimento dos pais ou encarregados de educação contribui para que crianças abandonem precocemente os estudos. A UNESCO (2009: 5) defende que a pobreza, a par de outros fatores, afeta grandemente a educação e aponta:

Actualmente, 75 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, no están escolarizados. Siete de cada 10 de esos niños viven en el África subsahariana o en Asia meridional y occidental. La pobreza y la marginación son las causas principales de la exclusión en la mayor parte del mundo.”

Segundo o INE (2009), a nível do ES entre os principais motivos de abandono escolar aparece a gravidez precoce com 4,1% e a incapacidade ou doença com 3,1%. O que também contribui para o insucesso ou fracasso escolar no ES em Cabo Verde é o número excessivo de alunos por turma, a média ronda os 30-40 alunos. Os professores perante esta realidade e desprovidos das estratégias de diferenciação pedagógica que vêm sendo utilizadas noutros países, no sentido de poderem atender à diversidade dos alunos e atacar os problemas, acabam, por vezes, por se apoiarem nas estratégias didáticas habituais como a exposição de matérias. Por consequência, reservam aos alunos uma postura passiva e reprodutora dos conteúdos escolares.

2.6 Dos riscos de Fracasso escolar ao Fracasso profissional: que relação?

Na apresentação da obra *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para as políticas públicas*, editado pela UNESCO/Brasil em 2002, Waldemar F. Wirsig e Jorge Werthein, na altura Representante do Banco Interamericano de Desenvolvimento no Brasil e Director da UNESCO no Brasil, respetivamente, assumiram que uma das questões que instava uma forte aposta por parte das autoridades era a juventude. Acrescentaram que o que o leva a colocar a juventude no topo das preocupações é o facto de um número bastante significativo de indivíduos desta faixa estar sujeito a vários riscos de fracasso social.

Por consequência, à vulnerabilidade social decorrente do limitado acesso aos bens sociais como a saúde, o bem-estar, a educação e o emprego. Wirsig e Werthein (2002: 9) sublinham que:

O expressivo contingente de jovens existentes no conjunto geral da população, somado ao aumento da violência e da pobreza e ao declínio das oportunidades de trabalho, estão deixando a juventude latino-americana sem perspectivas para o futuro, sobretudo o segmento de jovens que está sendo vítima de situações sociais precárias e aquém das necessidades mínimas para garantir uma participação ativa no processo de conquista da cidadania.

Nesses ditos notamos a *vulnerabilidade social* na América Latina: incapacidade daquela sociedade em dar respostas às necessidades, expectativas dos jovens, aos direitos fundamentais do indivíduo. Esse déficit condiciona sobremaneira os projectos de vida dos jovens. Referimo-nos especialmente aos direitos a uma profissão e a um emprego condigno. Abramovay *et al.* (2002: 29) entendem *vulnerabilidade social* como um resultado negativo “(...) da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade”.

Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) deu mostras de um elevado sentido de responsabilidade com o desenvolvimento do Projecto ‘*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*’, o qual enforma o livro intitulado *Miradas sobre la Educación en Iberoamericana*.

Nesse livro os responsáveis pelo projecto estão decididos em atacar problemas que têm condicionado a reposição da justiça social e a coesão social, uma vez que propõem alcançar, de 2010 a 2021, um conjunto de grandes metas. Para o contexto cabo-verdiano, se nos parecem mais pertinentes as metas: (i) fortalecer e ampliar a participação da sociedade na ação educativa (ii) alcançar a igualdade na educação e superar todas as formas de discriminação, (v) melhorar a qualidade da educação e currículo escolar, (vi) promover a ligação entre educação e emprego, através da educação profissional, (viii) fortalecer a profissão docente e (ix) expandir o Espaço da Comunidade Latino-Americana de Conhecimento, através do reforço da investigação científica.

Essas metas têm por base dois grandes pressupostos. Conforme Alvaro Marchesi Ullastres, Secretário Geral da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI), de um lado, visa contribuir para a melhoria da qualidade e equidade na educação

ao combater a pobreza e a desigualdade e, assim, promover a inclusão social e, de outro, aposta em atacar problemas socioeducativos cada vez mais presentes nessas sociedades como o analfabetismo, o fraco desempenho académico e abandono escolar dos alunos, o trabalho infantil e a má qualidade do serviço educativo que é prestado pelas instituições públicas.

Todos esses problemas estão presentes na sociedade cabo-verdiana. Deparamos com a inércia das instâncias educativas e formativas no que toca à capacitação dos jovens e em termos de oferta de emprego. Aliás, em muitos dos casos, a formação que os jovens recebem não lhes tem munido de ferramentas que lhes permitam a emancipação. Referimo-nos neste contexto à emancipação na sua acepção mais abrangente, nos moldes definido por Afonso (2001), à emancipação que se espelha no indivíduo, através da sua capacidade em superar constrangimentos diversos: económico, material, psicológico, político e religioso.

Diremos que a emancipação, para muitos dos nossos jovens, tem sido uma miragem, devido ao défice das famílias nos mais diversos domínios. Há uma fraca capacidade dos encarregados de educação para garantir aos seus educandos aquilo que Peixoto (2004) considera como as cinco dimensões de suporte que sintetizam os 35 itens que dão corpo à Escala de percepção da relação do/a adolescente com a família, nomeadamente suporte afetivo, suporte nas tarefas escolares, autonomia, expectativas e aceitação. O mais preocupante é a passividade com que é encarada esta problemática, mesmo sabendo das suas consequências na vida adulta das pessoas. Sustenta Peixoto (2004: 237-238), que “(...) os adolescentes com uma percepção mais favorável do relacionamento familiar, apresentam autoconceitos mais elevados”.

Outro grande problema das famílias, na actualidade, é o desemprego e o subemprego. Os jovens constatarem que os seus pais ou encarregados de educação têm sido incapazes de superarem as dificuldades financeiras que emergem do compromisso das suas responsabilidades na criação de condições básicas (alimentação, vestuário, materiais). Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009: 12-13) sublinham que “(...) quando os filhos percebem a frustração dos pais nas suas tentativas para encontrar emprego, desenvolvem percepções de incontrolabilidade neste domínio, conduzindo a uma falta de confiança em si próprio e no próprio sistema económico”.

Flanagan e Eccles (1993), ao analisarem efeitos decorrentes das alterações do estatuto profissional parental na adaptação dos adolescentes à escola, observaram que nos casos em que

a transição escolar dos adolescentes coincidiu com o tempo com a insegurança dos pais a nível do emprego, as suas dificuldades escolares aumentaram consideravelmente.

Uma das limitações dos contextos escolares é a precariedade nas estratégias formativas decorrentes da fraca preparação e disponibilidade dos professores. Concordamos com a perspectiva de vários autores de que existe uma forte correlação entre a formação de professores e o sucesso ou insucesso dos alunos. Mas, o facto de assumirmos esta perspectiva, não significa a presunção de fazer entender que o insucesso dos alunos nas escolas técnicas cabo-verdianas se deve unicamente à formação de professores. Sabemos que a literatura científica tem demonstrado a evolução na percepção e explicação das causas do insucesso e que as mesmas são múltiplas e de origens diversas, conforme defende Benavente (1990).

Benavente (1990) argumenta que a evolução dos modelos explicativos das causas de insucesso está marcada por três períodos: o primeiro remonta os finais da Segunda Guerra Mundial e vai até o final dos anos 60 e tem como marco a *teoria dos 'dotes'*. A explicação do insucesso escolar a partir da inteligência da cada aluno/a. O segundo período tem que ver com a afirmação da *teoria do 'handicap' sociocultural* e cobre o final dos anos 60 e início dos anos 70. Ao contrário do modelo anterior, que teve um enfoque psicológico, este modelo decorre das contribuições das correntes sociológicas. Benavente (1990: 716) acrescenta que a *teoria do 'handicap' sociocultural* advoga que o sucesso ou insucesso dos alunos

(...) é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. O cruzamento entre origem social/resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais.

A autora reconhece que a emergência da *teoria do handicap sociocultural* se revelou muito positiva na medida em que, por um lado, permitiu o desenvolvimento de atividades de discriminação positiva em relação às crianças provenientes de classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas, bem como originou as correntes de educação compensatória.

Apesar das contribuições, a *teoria do handicap sociocultural* foi alvo de críticas pelo facto de se considerar que o insucesso escolar pode ser resolvido com a eliminação do défice do/a

aluno/a em matéria de assimilação dos traços sociocultural do meio onde ele/a está inserido. Esta posição é, igualmente, sustentada por Mugni e Doise (s/d: 23) ao afirmarem que:

La concepción de un supuesto ‘hándicap socio-cultural’ estaría entonces basada en una epistemología individualista, y también en una concepción psicológica que no toma en consideración la potencialidad de los niños situados en una condición social distinta a la de un individuo aislado confrontado a un test.

O terceiro período surge nos anos 70, com a *corrente socioinstitucional*. Para Benavente (1990), este período foi decisivo, dado que é a partir desta altura que a escola começa a ser instada a abandonar a postura de atribuição de responsabilidades à sociedade pelo insucesso escolar dos alunos para apostar na sua auto-avaliação do seu funcionamento e das suas práticas e na diferenciação pedagógica.

No quadro de constrangimentos que fazem parte do quotidiano escolar aparece o número insuficiente de recursos de apoio ao processo formativo, a ausência de políticas assertivas em relação ao combate da violência ou *bullying*, ao insucesso e abandono escolares. Falar de práticas contraproducentes é falar, por exemplo, da punição que, ao invés de ajudar a escola a minimizar o desencontro entre o/a aluno/a e a escola, contribui para o aumento do desinteresse do/a aluno/a pela escola, pelos estudos. Gladden (2002) defende que já é altura das escolas deixarem de pôr em prática a política de gestão da indisciplina base a tolerância zero ou na suspensão, alegando que esta só tem contribuído para excluir ou aumentar as probabilidades de exclusão dos alunos que revelam défices comportamentais.

Importa-nos referir que, infelizmente, estes e outros problemas fazem com que os jovens fiquem limitados nas competências escolares, o que é visível a nível de comportamentos, habilidades, atitudes e em termos de resultados escolares que, como sabemos, são medidos, qualificados e/ou quantificados pela escola. Para Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel (2001: 426), o conceito de *resultados escolares* consiste em:

Produtos, avaliados em determinados momentos da escolaridade de um aluno, dos ensinamentos de que beneficiou e dos efeitos do trabalho que forneceu para tirar proveito desses ensinamentos. Expressos em termos de aquisição de conhecimentos e de competências, os resultados escolares medem-se à luz da realização dos programas em vigor no nível de ensino em que se encontra o aluno. Quer isto dizer que são estritamente dependentes das finalidades atribuídas à educação, dos métodos de aprendizagem postos em funcionamento e das exigências definidas pelo contexto institucional.

Outro conceito que reforça a compreensão do conceito *rendimento escolar* é o de *competência*, quando assumido na perspectiva pedagógica. Falar de *competência* na perspectiva da pedagogia significa encarar a aprendizagem não como um produto, mas sim como um processo, como uma construção permanente do conhecimento por parte do sujeito. Marques (2000: 35) acentua que a *competência* “(...) designa um conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associada ao saber-fazer e constitui uma componente essencial do processo de aprender a aprender.”

2.7 Um olhar crítico sobre a situação dos jovens com os sem NEE em Cabo Verde

Este capítulo permitiu-nos observar que o insucesso escolar e profissional decorre de vários fatores, de fatores biológicos, psicológicos e sociais e que, por isso mesmo, exige uma envolvimento de todos os actores sociais na busca de estratégias que sejam adequadas a cada caso e contexto sócio-temporal. Vários estudos concordam com a explicação do comportamento do ser humano a partir de uma abordagem mista. Realmente, esta perspectiva é que reúne maior consenso no seio da comunidade científica, pois assume que, nesta etapa da vida, o sujeito passa por alterações a vários níveis, como fisiológicas, psicológicas e intelectuais, relacionais.

Muitos autores interpelam-nos para a tomada de consciência de que quando o/a jovem apercebe que os resultados não traduzem as suas expectativas e/ou as expectativas de outras pessoas com as quais têm contacto, por um lado, contribui negativamente para o seu autoconceito (vê-se como um fracassado), naquilo que pensa ser capaz de realizar e na inferência que faz em relação ao que os outros pensam dele/a e no como gostaria de ser e que, por outro lado, os défices que apresenta dificulta-lhe na prossecução dos estudos, quer da formação e capacitação profissional, quer no que concerne ao exercício de uma profissão no mercado de trabalho.

Não se trata de uma mera coincidência o facto de o *autoconceito* aparecer como uma das preocupações centrais de muitos estudos realizados tanto no campo da Psicologia e como no da Educação. García Gómez (1999) aponta que, em Espanha, nas últimas décadas foram realizados vários estudos tanto nas áreas da Psicologia como na das Ciências da Educação e da Saúde.

Acrescenta que, em muitos desses estudos, ficou comprovado que o autoconceito exerce uma forte influência no exercício da profissão. Porém, não podemos ignorar que esta situação se

agrava quando o/a jovem é uma pessoa com deficiência ou com outro tipo de NEE, uma vez que são visíveis os défices das instâncias sociais no conhecimento e domínio e na aplicação efectiva das estratégias de apoio a essas pessoas. Este argumento é também defendido por Gonzáles Fontao (1999: 72), quando frisa que esta tarefa é mais fácil

(...) de afrontar con respecto a los estudiantes ordinarios que aquellos que presentan necesidades especiales, cuando cumplen 18 años, después de una especialización obligatoria, tienen severas dificultades para acceder a un puesto laboral normalizado. Para que se pueda garantizar el objetivo último de la educación, esto es, la inserción en el mundo socio-laboral, los estudiantes necesitan una formación adecuada y una experiencia laboral que les permita recuperar la confianza de sí mismos y desarrollar sus posibilidades como adultos.

Nesta mesma linha se encontram Miguel Santos Rego e José Ramón Alberte Castiñeiras, docentes e investigadores da Universidade de Santiago de Compostela que, no artigo científico intitulado *La inserción socio-laboral: Una reivindicación de corte educativo*. Santos Rego e Alberte Castiñeiras (1999: 11-12) alertam que:

El drama de inserción socio-laboral en el caso de las personas con discapacidades se ha visto, además, agravada por el hecho de que una gran parte de las personas discapacitadas carecen de la formación y preparación profesional adecuada para incorporarse al mundo laboral. De este modo, se fuerza la entrada en un círculo de pobreza e desesperación.

Por um lado, o baixo nível habilitacional dos jovens devido ao abandono precoce dos estudos impede-lhes de se candidatarem a muitas das ofertas formativas ou de emprego, dado que deparam-se com elevadas fasquias de exigências e com um número elevado de concorrentes que apresentam, por vezes, currículos mais promissores. Por outro lado, se conseguem passar à fase das entrevistas, acabam sendo “engolidos” pela máxima popular que diz “é pela boca que morre o peixe”, uma vez que espelham os défices em matéria da comunicação e na falta de organização mental das ideias, seja ao expressar-se, seja ao tentar fazer-se entender, reduzindo drasticamente as probabilidades de serem recrutados.

De entre esse os jovens que têm experiências de insucesso escolar e que abandonam precocemente os estudos, muitos constituem-se em grupos de risco de insucesso profissional. Muitos dos que são recrutados, principalmente os jovens com deficiência, são-lhes oferecidos postos de trabalho onde se nota uma fraca presença de requisitos que concorrem para a promoção da sua qualidade de vida no trabalho, o que, segundo Genelioux (2005: 144), significa

“(...) interpretação do indivíduo do papel que desempenha no local de trabalho e a interação desse papel com as expectativas dos outros.

Nesses ditos, ressalta à vista a preocupação com a idade, a carreira e o estatuto, por serem questões que estão intimamente relacionadas entre si e determinam a qualidade de vida no trabalho. Por um lado, a variável idade é determinante e deve servir de ponto de partida na definição de tarefas a serem desempenhadas pelo indivíduo por duas razões. A primeira é que as tarefas não podem ser muito complexas, sob pena de exigir o investimento de muitas horas seguidas de trabalho e, por conseguinte, susceptível de desencadearem desânimos. A segunda é que, se as tarefas forem rotineiras, básicas e muito abaixo da idade cronológica do indivíduo, este acaba se sentindo infantilizado e desmotivado.

Se a questão da definição de tarefas depender da entidade que acolhe o indivíduo, a questão da carreira depende tanto da entidade em si como da regulamentação existente no país. A carreira é mais ou menos garantida em função da existência ou não, na entidade, do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), instrumento este que muito poucas entidades dispõem em Cabo Verde, sejam elas do sector formal ou do sector informal, públicas ou privadas.

Por outro lado, a questão do estatuto depende de questões objetivas (medidas e condições criadas pelos órgãos de decisão da entidade que acolhe e da entidade estatal que produzem a legislação existente no país) tais como o salário e o grau de autonomia e de controlo que é concedido ao trabalhador no exercício da sua atividade profissional, bem como de questões subjectivas (valores, clima organizacional, satisfação com o trabalho). Genelioux (2005: 134), abordando as características das tarefas e sua implicação na satisfação no trabalho, defende que:

O nível de complexidade das tarefas, o desafio que o trabalho apresenta ao nível das capacidades individuais e o controlo que o trabalhador pode exercer sobre a sua execução das tarefas são factores que os estudos feitos nesta área sugerem que afectam a satisfação no trabalho e que devem ser considerados no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Em Cabo Verde, as políticas sociais, sobretudo aquelas viradas para as áreas de educação e emprego, não têm sido eficazes no combate ao desemprego. É preciso uma reformulação das actuais políticas do ES de forma a podermos preparar os jovens para a sua inclusão profissional num mercado de trabalho cada vez mais exigente, onde a única certeza é a mudança. A nossa

situação enquadra-se perfeitamente no retrato que Chiavenato (1999: 83) faz da situação dos jovens no Brasil, quando aponta que naquele país, apesar de se viver num mercado de trabalho marcado por um forte dinamismo e de contínuas mudanças, os jovens deparam-se, no dia-a-dia, com vários condicionalismos, a começar pela própria natureza e a qualidade dos postos de trabalho, passando pelo crescimento económico, a produtividade e a culminar com as dificuldades no que tange a inserção no mercado internacional.

A situação de risco, à qual estão sujeitos os jovens cabo-verdianos, principalmente os jovens com deficiência, enquadra-se num leque extenso de “riscos” referidos no *Plano Nacional de Ação para a Década Africana dos Portadores de Deficiência 2006-2009*. Neste é assumido que existe, em Cabo Verde, um conjunto de fatores susceptíveis de comprometer o equilíbrio físico, psíquico e mental do indivíduo, capazes de conduzi-lo à situação de deficiência. Segundo o Plano Nacional de Ação para a Década Africana dos Portadores de Deficiência (2006: 15-16):

A origem vulcânica do arquipélago e os condicionalismos climáticos, aliados à configuração geográfica do país e às condições deficientes em que vivem muitas famílias, fazem com as populações de certas localidades vivam permanentemente em situação de risco (seca erupção vulcânica, inundações, incêndios, entre outros). Muitas famílias vivem em zonas consideradas de risco, (leito das ribeiras, zonas de alto risco sísmico), sujeitas a riscos naturais com consequências sociais e económicas não previsíveis (...). Aliado aos fatores de ordem económica, acrescenta-se a elevada pressão demográfica e o processo de urbanização acelerada que acarreta atrás de si a emergência de novos fenómenos sociais e riscos. Muitos agregados familiares vivem em condições habitacionais e sanitárias deficientes, sem o mínimo de condições em termos de abastecimento de água, esgoto, electricidade e outros fatores de conforto e de segurança.

No Plano Nacional de Ação para a Década Africana dos Portadores de Deficiência (2006: 16), é particularizada a vulnerabilidade das crianças e jovens a vários níveis, quando afirma que “(...) muitas crianças e jovens cabo-verdianas encontram-se permanentemente em situação de risco (...)”, que vão desde o facto de estarem na rua e/ou fazerem parte de famílias que vivem em habitações desprovidas de condições sanitárias ao uso abusivo de bebidas alcoólicas e de substâncias psicotrópicas, passando pela delinquência e prostituição, entre outros males sociais.

Reconhecemos que, à luz da literatura científica, muitos desses males sociais não são unicamente do contexto cabo-verdiano. São fenómenos que estão presentes por toda a parte e com maior ou menor preocupação para a sociedade e, em especial, para os educadores e governantes, conforme ficou registado na comunicação da então Ministra da Educação de

Portugal, sua Excelência, Sr.^a Maria de Lurdes Rodrigues, referindo-se aos países europeus, na Conferência *‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’*, realizada em 2007

Nesta conferência, Rodrigues (2008: 13) enalteceu que “(...) não haverá ‘economia do conhecimento’ sem sistemas educativos capazes de dotar os jovens de conhecimentos, saberes e competências que os capacitem, enquanto adultos, para responder, colectiva e individualmente, aos desafios laborais, políticos e culturais.

O cenário em de Cabo Verde requer a adopção de políticas bem sucedidas dos países desenvolvidos e da implementação das propostas de Rodrigues (2007: 13-14), quando desafia a União Europeia a encetar as políticas educativas para três grandes eixos: (i) desenvolvimento de novas competências na formação dos alunos; (ii) aposta na aprendizagem ao longo da vida e; (iii) formação para a participação social e política. É nesta direção que também aponta González Fontao (1999: 72), quando realça que

(...) la transición de la juventud a la vida adulta requiere una sólida preparación en Educación Secundaria. Esta, para que resulte exitosa, ha de tener como base un adecuado currículo que, además de formar académicamente a los estudiantes esté enfocado al mundo laboral y a la adaptación a la vida comunitaria.

Por outro lado, Chiavenato (1999: 87) advoga que “(...) quando se fala em competitividade global o desafio é também da escola e não apenas da empresa. Ou educamos mais e melhor ou então temos que convencer nossos concorrentes a ‘deseducar’ seus profissionais.”

Ter na agenda a preocupação com questão da inserção socioprofissional dos jovens, vista como um desafio importante no combate à exclusão social, requer assumir que são muitos os jovens, com destaque dos que têm necessidades especiais, que se sentem excluídos e desprovidos de bens ou serviços essenciais como alimentos, lar, vestiário, saúde, educação e emprego.

Uma das medidas que podem contribuir para melhorar esta situação é o recurso à *metodologia do emprego apoiado* (do inglês *supported employment*), que surgiu nos EUA, nos anos 70⁴, a qual vem sendo utilizada em Portugal no apoio às pessoas com deficiência. Conforme explica

⁴ Existe controvérsia sobre a data em que surgiu o Modelo de Emprego Apoiado. Para Genelioux (2005) este modelo surgiu nos anos 70, já Cobos Ulloa, Gacía Ramos e Zamora Zabata (2009) apontam os anos 80.

Genelioux (2005: 84), “(...) o ‘supported employment’ apresenta-se como uma estratégia para diminuir o desencontro entre as expectativas de emprego das pessoas com deficiência e as limitadas opções que estão disponíveis, para este tipo de população, na maioria das comunidades”.

No quadro das iniciativas em prol da inclusão social das pessoas com deficiência levada a cabo, merece destaque o *Congresso Europeu sobre Deficiência*, realizada em Madrid com 600 participantes, sob o lema “não discriminação mais ação positiva igual a inclusão”. Nesta conferência os participantes elegeram o *emprego* como factor chave para a inclusão social de mais do que 50 milhões de europeus com deficiência. No ponto 7 da ONU (2002), se lê que:

Devem levar-se a cabo importantes esforços com o objectivo de promover o acesso ao emprego das pessoas com deficiência, preferencialmente no mercado normal de trabalho. Trata-se de um dos instrumentos fundamentais de luta contra a exclusão social das pessoas com deficiência, de promoção da sua independência assim como da sua dignidade. Esta medida requer, não somente a activa mobilização dos parceiros sociais mas igualmente das autoridades públicas que devem continuar a reforçar as medidas já existentes.

Em 2007 – *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos* –, aparece na literatura o termo Emprego Protegido, o qual vem tornar mais operacional as políticas de emprego das pessoas com deficiência e traduzir uma maior sensibilidade por parte da sociedade no que respeita à forma de encarar os problemas que as pessoas com deficiência enfrentam no dia-a-dia. Isto é espelhado no dizer de Machado (2007: 4), quando sublinha que a obtenção e o desenvolvimento de uma carreira profissional são, na actualidade, elementos cruciais para

(...) o reconhecimento social da pessoa com deficiência e é o instrumento por excelência para uma existência pessoal mais digna, pois proporciona condições socioeconómicas e psicológicas essenciais para o processo de autonomia pessoal, familiar e económica, bem como para a integração social e a efectiva participação na sociedade.

A autora aponta, inclusive, três medidas inovadoras, o Emprego Protegido, Centro Novas Oportunidades e Empresa de Inserção. Para Machado (2007: 4-5):

O Emprego Protegido é toda a actividade útil e remunerada que, integrada no conjunto da actividade económica nacional, visa assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas com deficiência que possuam capacidade média de trabalho igual ou superior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente no mesmo posto de trabalho, facilitando, sempre que possível, a sua transição para o mercado de trabalho aberto.

O *Emprego Protegido*, segundo Machado (2007), assume três possíveis vertentes: a do Centro de Emprego Protegido (CEP), a do Enclave e a de Emprego Protegido no Domicílio. Para a autora, Centro de Emprego Protegido (CEP) é uma entidade de produção de bens e/ou de prestação de serviços nas mais diversas áreas que enformam a atividade económica, assumindo, em simultâneo, o carácter industrial e artesanal. Acrescenta que a filosofia do CEP aponta para três eixos: (i) garantir que as pessoas com deficiência exerçam uma atividade remunerada; (ii) criar oportunidades às pessoas com deficiência para participarem em ações de formação e aperfeiçoamento profissional; (iii) promover e apoiar a transferência do profissional com deficiência para o mercado de trabalho aberto, nos termos que é definido pelo regime de emprego protegido, onde estão estabelecidos um leque de requisitos.

Explica Machado (2007: 5), “(...) o Enclave é constituído por um grupo de pessoas com deficiência que exerçam a sua actividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho.” Que o Emprego Protegido no domicílio, apesar de seguir os mesmos parâmetros em termos de exigências e remunerações, à semelhança das duas modalidades anteriores, é uma modalidade que confere à pessoa com deficiência a possibilidade de exercer a sua atividade profissional no seu próprio domicílio, quer por razões de ordem médica, quer por razões de ordem familiar, social ou geográfica.

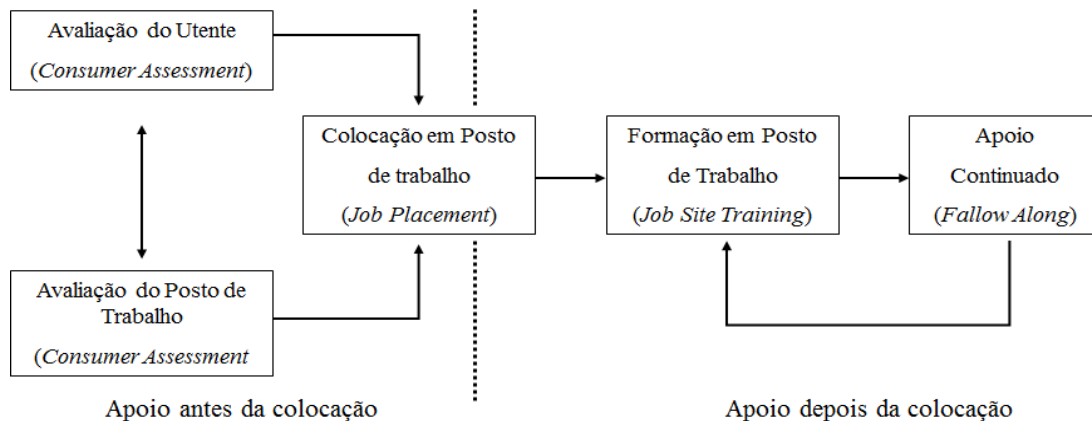
Merece destaque três dos seis requisitos associados ao regime de Emprego Protegido referidos por Machado (2007: 5):

- a) Manifestem suficiente autonomia nas actividades da vida diária.
- b) Revelem capacidade suficiente de interpretação e execução das normas a que deverão obedecer as tarefas que lhe forem cometidas.
- c) Possuam capacidade média de trabalho não inferior a um terço da capacidade normal exigida a um trabalhador não deficiente no mesmo posto de trabalho.

O destaque a esses requisitos prende-se com a operacionalidade que os mesmos conferem ao próprio regime de Emprego Protegido, fazendo com que este modelo se aproxime muito ao modelo de Emprego Apoiado. Segundo Genelioux (2005), o modelo de Emprego Apoiado propõe uma actuação a partir de uma metodologia composta por cinco etapas: avaliação do utente, identificação de postos de trabalho, colocação em posto de trabalho, formação em posto de trabalho e apoio continuado, conforme ilustra a figura 7, na qual vemos que a Avaliação do

Utente e/ou a Avaliação do Posto de Trabalho, em simultâneo, como ponto de partida de todo o processo e como condição *sine qua non* à colocação do indivíduo num posto de trabalho.

Figura 7 – Modelo de Emprego Apoiado proposto por Moon *et al.* (1966), citado por Genelioux (2005: 91)



No que toca ao processo de inserção profissional, segundo Genelioux (2005: 157-158), o emprego apoiado ocorre em, “(...) três fases: orientação vocacional, formação profissional, contratação – realizando-se todas elas em contexto real de trabalho”. Este modelo tem muito em comum com o marco teórico de referência usado em 1999 pelos investigadores espanhóis Iglesias Garcia e Fernández Fernández no artigo “*Indicadores de calidad en programas de transicion escuela-empleo para alumnos con discapacidad*”.

Iglesias Garcia e Fernández Fernández (1999: 90-91) advogam que para a transição escola – emprego seja bem sucedida é preciso organizar um conjunto de serviços de orientação e formação profissional, contemplando, em simultâneo, os “factores generales”, são eles:

- (i). direção do programa;
- (ii). definição do programa;
- (iii). estratégias e recursos;
- (iv). avaliação inicial e locais de ofertas;
- (v). desenho e desenvolvimento da avaliação do programa;
- (vi). os *factores profesionales*, de entre as quais enfatizaram três:

- fase da avaliação e diagnóstica da pessoa;
- fase de orientação e formação profissional e ocupacional;
- fase de adaptação e inserção da mesma no local de trabalho.

Merece destaque o facto de esses autores enfatizarem o diagnóstico e a avaliação. Isso traduz a perspectiva de Da Fonseca (1995: 109), quando advoga que “(...) a identificação e diagnóstico visam detectar as características do potencial de aprendizagem da criança.”

Esses autores reconhecem que é preciso apostar em práticas inclusivas, na promoção das mesmas oportunidades para todos, no respeito pela diversidade. Que isso passa pela recolha e organização de informações sobre os jovens para serem erigidos contributos realistas e pertinentes na fase de elaboração do Projecto Educativo de Escola (PEE) e, por extensão, dos demais projectos que visam dar respostas à diversidade da sala de aula, suprir as necessidades de formação dos professores. A importância que uma instituição educativa atribui à avaliação é espelhada através da forma como é feita a gestão e, esta é, por sua vez, assumida já na elaboração do PEE. Canário (1998: 6) aponta para esta direção, ao defender que:

O projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É portanto num quadro mais global, balizado pelo projecto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

A avaliação permite-nos caracterizar o/a jovem, descrever, de forma sumária, o seu historial clínico, a sua história de vida, o seu percurso escolar e identificar as suas potencialidades, limitações e os potenciais riscos a que estão sujeitos se não forem tomadas as medidas necessárias em tempo útil. O professor ao fazer isso cria os alicerces que lhe permitem actuar em conformidade com os princípios deontológicos, a assumir que “(...) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação”, conforme defende Freire (2004: 35). Cumpre-lhe apresentar um plano de intervenção que possa vir a contribuir para otimizar as actuações dos intervenientes no processo educativo e, paulatinamente, conduzir ao estabelecimento da qualidade de vida da criança em questão.

É importante reconhecer que a qualidade do contexto escolar depende muito da pertinência e da natureza das respostas educativas oferecidas. Por esse motivo que no Plano Estratégico da Educação para Todos (2003: 50) são tidos como pilares fundamentais da qualidade educativa

- a **relevância das aprendizagens** para a vida actual e futura do educando e da sociedade onde se insere;
- a **eficácia** ou capacidade do sistema em fazer com que a totalidade dos alunos frequente um nível de escolaridade no tempo previsto para tal;
- a **equidade**, que implica tratamento diferenciado para situações desiguais e, seguramente, mais apoio para aqueles que mais necessitam;
- a **eficiência**, ou a capacidade do sistema, em comparação com outros, de atingir resultados superiores, com os mesmos ou menores recursos (sic).

Se os resultados forem positivos, a transição da escola para o emprego torna-se facilitada. Contudo, um primeiro passo neste sentido, segundo Centro de Estudos de Serviço Social e Sociologia da Universidade Católica Portuguesa (s/d:15), é perceber que quando se fala de um *percurso de inserção socioprofissional*, estamos a referir a um processo

(...) construído por uma pessoa, apoiada sobre um profissional, que lhe irá permitir reduzir a distância entre as suas necessidades e a sua condição actual. Esta construção implica que a pessoa saiba onde está e para onde deseja ir (noção de projecto de vida), de forma a conseguir identificar com o técnico os meios para conseguir atingir o objectivo.

Iglesias Garcia y Fernández Fernández (1999: 89), apoiando-se na perspectiva de Wheman *et al.* (1987), apontam que “(...) el proceso de transición escuela-empleo se pode definir como un proceso planificado que establece y desarrolla un plan de empleo o bien como una formación adicional para estudiantes con discapacidad que hayan dejado la escuela.” O ponto forte destas perspectivas está no estreitar as relações entre a teoria e a prática, entre os alunos ditos normais e os com NEE, entre a escola e o mundo laboral. Encara os processos de formação e de inserção laboral, a partir de uma abordagem sistémica e da ideia principal de John Dewey, que instou a escola a oferecer aos alunos a oportunidade de *aprender fazendo* (do Inglês *learning by doing*) com base nas suas necessidades. Sendo assim, a pessoa aprende e exerce a profissão, a escola aproxima-se do mercado de trabalho e as políticas públicas tornam-se mais eficazes.

As *políticas públicas* são aqui assumidas conforme a perspectiva de Costa *et al.* (2010), que define-as como ações levadas a cabo pelo Estado em prol do desenvolvimento de diferentes

sectores da sociedade, através de programas, da legislação, de financiamento de projectos sociais, sendo que uma das principais exigências é que haja uma participação activa da comunidade, tanto na fase da planificação e elaboração como na de execução. Na verdade, há uma perfeita sintonia entre Costa *et al.* (2010) e Da Silva (2010: 171-172), dado que para esta última, “(...) as políticas públicas são materialização do Estado por meio de diretrizes, programas, projetos de atividades que tenham por fim atender às demandas da sociedade.”

Concordamos com as iniciativas que procuram colocar trabalhadores com deficiências a conviverem *in loco* com a realização de tarefas relacionadas com uma profissão e que, associadas a essas tarefas hajam graus de dificuldades que vão exigindo do/a trabalhador/a procurar soluções inovadoras. Durante a formação, deve-se criar situações que ofereçam aos jovens com ou sem NEE a oportunidade de experienciarem *in loco* as tarefas inerentes às profissões que virão a desempenhar no futuro, minimizando as probabilidades de fracasso escolar e/ou profissional associado ao despreparo intelectual, profissional e social.

Estas preocupações tentam evitar que os jovens se tornem em potenciais seguidores do caminho que Platão (428/427 a.C – 347 a.C), na Grécia Antiga, chamou de “alegoria da caverna” e que vem marcando a actualidade, já que muitos, para resolverem os seus problemas, têm-se inclinado por vias obscuras, dispondo de um “menu” recheado de práticas de atividades ilícitas. Para evitar isso, o “eu” precisa sempre dos apoios dos outros “eus”, a começar pelo apoio da família e da escola, passando pelo apoio da sociedade em geral. Tudo o que exigimos dos nossos jovens no presente e o que iremos esperar deles no futuro encontram as suas raízes no que fomos capazes de fazer no passado e no que poderemos fazer a partir de agora.

2.8 Breves reflexões finais sobre o capítulo

Com o capítulo que agora concluímos, conseguimos identificar um conjunto de riscos que demandam uma redefinição das ofertas e estratégias formativas para permitir aos jovens a aquisição de competências sociais e profissionais em áreas fundamentais que desconhecem ou manifestam um nível de qualidade abaixo do que o mercado hoje exige.

Da mesma forma emergiram pistas que estarão na base da discussão dos próximos capítulos, incidindo sobre o modelo de escola e dos professores que queremos face aos desígnios de

inclusão sócio-escolar e sócio-laboral. De entre os quais destacam-se a criação e/ou melhoria de espaços, o que significa melhoria da acessibilidade (eliminação de barreiras arquitectónicas e ambiental), a adopção de um modelo de profissionalidade docente, a aquisição de recursos, materiais e equipamentos tecnológicos que permitem a diversificação e adequação de estratégias didáctico-pedagógicas por forma a responder as necessidades específicas dos alunos.

Na verdade, este capítulo permite-nos concluir que para melhorarmos as condições de vida dos jovens, em geral, e, dos jovens com deficiência, em particular, o caminho a seguir é incorporarmos as boas práticas de outros países, como é o caso de Espanha, onde, segundo as disposições introdutórias do REAL DECRETO 870/2007, de 2 de Julho

(...). En los últimos años, gracias al firme compromiso y a la actuación aunada de las Administraciones Públicas, los interlocutores sociales y el tejido asociativo de la discapacidad, se ha desplegado una relevante actividad normativa, programática y presupuestaria para favorecer el acceso al empleo de las personas con discapacidad que ha ofrecido resultados alentadores, reflejados en una creciente incorporación de personas con discapacidad al mercado de trabajo. Esta intensificación de las políticas activas de empleo dirigidas a los trabajadores con discapacidad debe continuarse y ampliarse buscando nuevas fórmulas cuya prioridad sea la inserción laboral en el mercado de trabajo ordinario.

Capítulo III: Inclusão: da Inclusão escolar à Inclusão profissional

3.1 Enquadramento do capítulo

(...) a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico.

Brasil/Ministério da Educação (2004: 9)

A epígrafe evidencia que as escolas brasileiras são instadas a assumirem uma identidade ancorada na filosofia da Inclusão, dando vez e voz, em especial, aos ideais defendidos por Paulo Freire na vasta obra que deixou à humanidade. Na verdade, para Freire (2004: 60), “(...) qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.”

Neste capítulo, começamos por apresentar uma reflexão que remonta a época da *exclusão*, passando pelos períodos da *segregação*, da *integração* (escolas especiais), época ancorada no modelo médico e culminamos com a apresentação da época da *inclusão* sustentada pelos princípios filosóficos defendidos no Relatório Warnock (1978) e mais tarde, melhorados, ajustados e ratificados na Declaração de Salamanca (1994). Também fazemos alusão às três dimensões da EI referidas no “Index para a Inclusão” por Tony Booth e Mel Ainscow, as *Culturas inclusivas*, as *Políticas inclusivas* e as *Práticas inclusivas*, as quais vêm sistematizar e operacionalizar os grandes princípios filosóficos que amparam e projectam a inclusão e, por outro, servem como um importante instrumento de diagnóstico e avaliação da escola.

Para esse efeito, entendemos que a postura mais correcta de abordar a EI, seria adotar como principal referência a *abordagem activa* que segundo Da Fonseca (1995: 78), consiste numa

(...) abordagem otimista, aposta na transformação, na modificabilidade e na normalização. Trata-se de uma filosofia humana que desafia frustrações no sentido de poder ultrapassar as dificuldades, ela tem uma intencionalidade e uma estratégia de mudança, investe na interação humana, isto é, consubstancia uma mediação inovadora em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem.

3.2 Do paradigma da exclusão à Educação Especial e à Educação Inclusiva

3.2.1 *Antecedentes da Educação Especial*

O período que remonta a fase da exclusão é mencionado com um certo repúdio em diversos documentos, sobretudo por estudiosos que assumem a defesa dos direitos humanos como um dever, como uma filosofia de vida, os quais são unânimes em afirmar que uma boa parte da história da humanidade ficou marcada pela exclusão, arbitragens sociais tendenciosas e penosas.

Esta postura fez com que determinadas franjas da população se sentissem estigmatizadas e injustiçadas por questões de vária ordem, a começar pela própria origem das pessoas (i.e. raça negra, descendentes de escravos, mulheres, deficientes, entre outros), passando pelas questões de género e questões de cariz cultural, político, económico e social, estendendo às questões mais recentes como as dificuldades de aprendizagem. Este cenário espelha a perspectiva de Costa (1998) ao caracterizar a exclusão social como um fenómeno complexo e pluri-dimensional.

São vários os autores que manifestam um repúdio por esta pobreza de espírito que o homem tem vindo a exteriorizar ao longo dos tempos. Fonseca (1989) defende que a postura social no passado ficou marcada por obstáculos à integração das pessoas com deficiência, especialmente, aquelas com deficiências mental ou intelectual devido a receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações e outros aspetos deprimentes que vão desde a época clássica à Idade Média. Aponta práticas desumanas como o abandono de pessoas com deficiência nas florestas (Atenas) ou o extermínio em valas comuns (Esparta). Estamos a falar de cidades que nos nossos dias são reconhecidas como o berço da civilização ocidental.

Para De Carvalho (2007), essas práticas desumanas vêm desde a época clássica, pois alega que, nessa altura, na Roma Antiga, foi consagrado aos pais o direito de porem fim à vida dos filhos que nasciam com deformidades físicas ou de outra natureza, exigindo-lhes apenas a obrigação de os mostrar a cinco dos seus vizinhos. Entretanto, De Carvalho (2007: 76-77) sublinha,

também, que nessa época, Aristóteles, contrariamente à perspectiva de Platão que defendera o extermínio das crianças que nasciam com deficiência, “(...) considerava que os cegos tinham inteligência idêntica à dos normovisuais.”

Se compararmos a forma como na Época Clássica e na Idade Média as pessoas com deficiências foram encaradas, a ilação que tiramos é que a diferença reside somente no instrumento utilizado para banir aqueles que não evidenciavam os traços aplaudidos pelas representações sociais dominantes. Segundo Fonseca (1989: 217), na Idade Média, recorriam a “(...) apedrejamentos ou a morte nas fogueiras da Inquisição das pessoas com deficiência que eram mesmo consideradas como possuídas pelo demónio.”

Mesmo sem amenizar a barbárie cometida na Época Medieval, é lamentável saber que estas práticas continuaram a ser reproduzidas nos períodos do Renascimento e Iluminismo. A nossa estranheza deve-se ao facto de, nestes períodos terem aparecido cientistas sonantes como Francis Bacon, Giordano Bruno, Maquiavel e Montaigne e os Iluministas John Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, estes últimos que tanto apregoaram os ideais da justiça social.

Madureira e Leite (2003: 18) anotam que pessoas com deficiência, ao longo dos séculos XVII e XVIII, “(...) eram internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais.”

Encontramos relatos de iniciativas de inclusivas individuais muito positivas, que já no século XVI começam a surgir, em alguns países. Elas estão na base daquilo que viria a acontecer mais tarde na era da institucionalização ou da segregação. Temos, na segunda metade do século XVI, o exemplo do frade Pedro Ponce de León (1509-1584) que, segundo Boatista Jiménez (1997: 22), “(...) levou a cabo no Mosteiro de Oña a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ponce de León escreveu um livro, *Doctrina para los mudos-sordos*, e é reconhecido como o iniciador do ensino para surdos e criador do método oral.”

Segundo Ferreira (2007), estas primeiras iniciativas, incluindo aquelas que as sucederam a partir de 1798 em apoio às pessoas com deficiência mental ou intelectual, que ocorriam em lugares de

custódia para garantir uma aceitável qualidade de vida, enquadram-se, naturalmente, no primeiro estádio intitulado pela UNESCO (1997) como *estádio filantrópico*.

Conforme Boatista Jiménez (1997), antes da era da institucionalização ou da segregação, registam-se alguns acontecimentos marcantes, de entre os quais destacou, por um lado, a publicação, da obra *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos* em 1620 por Juan Pablo Bonet (1579-1584); por outro, a criação, em 1755, da primeira escola pública para surdos pelo abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789), a qual veio a ser convertida em Instituto Nacional de Surdos Mudos e, por outro, ainda, a criação do Instituto para Crianças Cegas por Valentín Haüy (1745-1822), na cidade de Paris, em 1784. Acrescenta Boatista Jiménez (*op. cit.*) que nesse instituto estudou Louis Braille (1806-1852), o qual veio mais tarde a criar o sistema de leitura e escrita amplamente conhecido como sistema Braille.

Madureira e Leite (2003: 18) enfatizam duas iniciativas individuais levadas a cabo em Espanha, mesmo antes do século XVII como no decorrer deste: (i) o caso de Ponce de León, o qual, em 1520 ensinou linguagem escrita à uma turma composta por 12 jovens adultos surdos e; (ii) o caso de J. Pablo Bonet que, enriqueceu ao ensino de linguagem escrita iniciado pelo seu contrerrâneo com o uso do alfabeto manual e o treino da fala.

De Carvalho (2007) alega que, do século XVII a século XVIII, ocorreram mudanças bastante significativas na forma como as pessoas eram encaradas e tratadas, isto é, que para além de serem reconhecidas como pessoas capazes de grandes feitos a nível intelectual, mereciam ser aceites pela comunidade e apoiadas pelo Estado a vários níveis.

Para Da Fonseca (1995), nem esses avanços nem as ideias trazidas pela Revolução Francesa foram suficientes e capazes de acabar com as práticas estigmatizantes ou com a postura de negligência para com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Este autor adianta que foi só no século XIX que começaram a surgir investigações científicas sobre a deficiência, com destaque para deficiência mental, o que permitiu o aparecimento dos estudos de Esquirol, Séguin, Itard, Wundt, Ireland e outros.

Ora, temos que reconhecer que os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) contribuíram grandemente para a mudança da forma de encarar as pessoas com

deficiência, dado que passaram a contar com a assistência em instituições de caridade e da assistência. Bautista Jiménez (1997: 22) defende que “por finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiência, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.”

3.2.2 Os contornos da Educação Especial

Bautista Jiménez (1997) alega que ao longo do século XIX assistiu-se à criação de várias escolas especiais e o surgimento de vários métodos de tratamento e ensino de pessoas com deficiências profundas, sendo que as primeiras ocupavam-se da educação de pessoas cegas e surdas e as que se seguiram passaram a atender pessoas com deficiência mental ou intelectual.

Bautista Jiménez (1997) e outros estudiosos (Fonseca, 1989; Da Fonseca, 1995; Ferreira 2007) defendem que, associado às preocupações de proteger as pessoas com deficiências contra os males sociais (injúria, chacota, desprezo, abusos) e de prestar-lhes apoio, havia uma preocupação maior em garantir a protecção das pessoas ditas normais contra as possíveis investidas das pessoas com deficiências. Principalmente daquelas com deficiência mental ou intelectual, uma vez que estas eram vistas como um perigo eminente para sociedade.

Desde o início e até à metade do século XX, é assumido por Bautista Jiménez (1997) como período de continuidade e de retrocesso em relação ao século anterior. Em termos de continuidade, o autor aponta às atitudes negativas e de desconfiança em relação ao carácter das pessoas com deficiências – eram vistas como perturbadoras da ordem.

O retrocesso, para Bautista Jiménez (1997), prende-se com a desistência de profissionais que já tinham uma vasta experiência na procura de soluções mais humanas para a causa da deficiência e, principalmente, com o desvio dos recursos destinados às instituições que se dedicavam aos estudos e apoios de pessoas com deficiências, para fazer frente às carências decorrentes das duas guerras mundiais e da Grande Depressão dos anos 30.

Esse retrocesso no século XIX é evidenciado por De Carvalho (2007: 87), quando diz, por um lado, que “(...) o processo de industrialização na Europa afasta do trabalho as pessoas com deficiência consideradas inaptas e paralelamente criam-se asilos para as alojar” e, por outro, que

a reinserção socioprofissional só foi retomada em França depois da Primeira Guerra Mundial, numa altura em que se fazia falta a mão-de-obra, devido ao envio de jovens para as frentes de combate, os quais, em muitos dos casos ou perdiam a vida ou regressavam mutilados.

Nem com essa lição a sociedade conseguiu libertar-se das amarras que a prendia à barbárie, uma vez que ainda nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX houve, por um lado, extermínio de deficientes pelo nazismo hitleriano e, por outro, foi adotado o método de esterilização em pessoas que eram consideradas potenciais multiplicadores da *imperfeição*, bem como a prática do asilo (Inglaterra), sem ignorar as posturas de desonra, rejeição e medo (Da Fonseca, 1995; Bautista Jiménez, 1997; De Carvalho, 2007).

Passado esse período, temos aquilo que nos parece ser o marco indelével na história da humanidade – a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. Dado que a partir desta altura as pessoas com deficiência passaram, pelo menos no âmbito deste documento, a serem vistas como iguais a qualquer cidadão e, por conseguinte, era obrigação da sociedade criar condições para que todos possam ter o direito à participação na vida social e à integração escolar e profissional, dando, deste modo, origem a novas formas de abordagem às deficiências, enfim, é a chegada da era da Integração.

Nem a Declaração Universal dos Direitos Humanos e nem o facto de a sua publicação ter ocorrido há um pouco mais de seis décadas têm sido capazes de acabar com postura discriminatória em relação às pessoas com deficiência e de pouco se tem feito para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência em todo o mundo. Magalhães *et al.* (2005: 8) manifestam este sentimento, quando sublinham que:

Os alunos considerados fora dos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade”, em face de um pensamento conservador, ficam marginalizados, estereotipados, segregados do convívio com os ditos “normais”. Em algumas sociedades, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente etc., representou ao longo dos tempos – e ainda representa – uma condição de subalternidade de direitos e desempenho de funções sociais.

3.2.3 Bases teóricas sobre o surgimento e evolução da Educação Especial

Há sempre probabilidades de não ser suficientemente convincente aos olhos de muitas pessoas ou, na pior das hipóteses, de se cometer equívocos, quando se procura falar de acontecimentos

que, em determinadas épocas da história da humanidade, contribuíram, de forma decisiva, para a mudança de um paradigma. Para a mudança da visão do mundo, reconhecemos que qualquer tentativa com estes propósitos em relação à EE não é diferente, porém conscientes de que temos que partir de algum lado, assumimos a perspectiva de Bautista Jiménez (1997: 21-22) que, de forma sintética e objetiva, subdivide a história da EE em três épocas:

(...) uma primeira, que podemos considerar como a pré-história da Educação Especial; uma segunda, aquela em que surge a educação especial entendida como cuidado com a assistência e, por vezes também com a educação, prestada a um certo tipo de pessoas e caracterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; uma última etapa, muito recente em que nos encontramos actualmente, com tendências que nos levam a supor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial.

Vendo com esses ditos de Bautista Jiménez (1997), notamos que o autor, à semelhança de muitos outros, contribuiu para o reformular das políticas educativas viradas para as pessoas com NEE. Já nessa altura, registava-se por um lado, países que vinham reforçando a sua aposta na criação de escolas especiais e outros que, mais conscientes da discriminação que estavam cometendo com a separação entre os alunos com deficiências e os alunos ditos normais, vinham apostando na colocação de todos alunos num sistema único de ensino.

O que parece não haver contestação é que a EE contou, inicialmente, com as contribuições do *modelo médico*⁵, orientado para a perspectiva individual, modelo esse que defende que a pessoa com deficiência deve adaptar-se à sociedade e que, para a eficácia de qualquer ação de prevenção ou de intervenção ou, ainda, de reabilitação, é fundamental partir de um diagnóstico médico. Por esta razão, este modelo foi amplamente criticado.

Segundo Norwich (2008), os argumentos contra a criação e/ou manutenção de escolas especiais surgiram no quadro do movimento pró-inclusão que, por um lado, recusa qualquer tentativa que aponte para estigma e desvalorização das pessoas e, por outro, opõe-se à má qualidade da educação prestada nas escolas especiais.

⁵Para a Organização Mundial de Saúde (2003: 20), “(...) ‘modelo médico’ considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais.”

A sobrevalorização dos testes padronizados na avaliação dos pacientes, em detrimento dos testes adaptados a cada caso em particular e o facto dos resultados serem utilizados para rotular a pessoa com deficiência como incapaz é, segundo vários autores, um outro aspeto que motivou muitas críticas ao *modelo médico* e à Escola Especial. De entre os críticos deste modelo, temos Da Fonseca (1995: 28) com o argumento de que:

Não se pode partir do pressuposto de que todas as crianças com a mesma deficiência têm as mesmas necessidades e a mesma personalidade (...). As crianças deficientes também são diferentes, daí a importância da introdução das noções de perfil intra-individuais e de necessidades educacionais especiais.

Contudo, Da Fonseca (1995:13) ressalva que:

A crítica feita não é a favor nem contra os testes, mas, fundamentalmente, dirige-se à maneira como os resultados têm sido usados. A aplicação dos testes, que é necessária para diagnóstico e para perspectivar uma intervenção pedagógica coerente e conseqüente, deve seguir a filosofia de Binet, isto é, o teste surge como instrumento psicopedagógico, para, a partir dele, construir-se estratégias de educabilidade da inteligência, preparando o indivíduo para a sua integração social plena.

Este ponto de vista é corroborado por Ferreira (2007: 24) que, apoiando-se nas contribuições de Viens, Chen e Gardner (1997), sublinha que “(...) Binet teve a preocupação de escolher perguntas relativas a aspetos familiares, à experiência das crianças, pois não era da opinião que desenvolvimento da inteligência fosse independente dos fatores ambientais”.

O problema não prende-se tanto com a aplicação dos testes, sejam estes de inteligência, sociométrico, ou outro, mas sim com a finalidade com a que é dada às informações recolhidas. O mesmo é dizer que se os testes forem utilizados como uma política de melhoria das práticas, esta medida estará salvaguardando a própria filosofia que é subjacente ao *modelo social de incapacidade*⁶.

O mais importante é não imputar à pessoa a responsabilidade pela sua incapacidade, assumir que a incapacidade é algo que decorre de um conjunto complexo de circunstâncias endógenas e

⁶ O *modelo social de incapacidade*, por sua vez, considera a questão principalmente como um problema criado pela sociedade e, basicamente, como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma acção social e é da responsabilidade colectiva da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social (cf. OMS, 2003, p. 21).

exógenas. É com este pressuposto que o *modelo social* propõe uma abordagem com enfoque na diferença e na diversidade e não na anomalia ou na deficiência. É um modelo que vê a assunção da responsabilidade colectiva como uma via por excelência na prossecução dos desígnios propostos na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Uma efectiva substituição do *modelo médico* pelo *modelo social* não tem sido uma tarefa fácil, tendo em conta que a sociedade, desde as primeiras experiências realizadas há cinco séculos a favor de crianças surdas, tem vindo a mostrar-se omissa no que toca à implementação de um modelo que sirva a cada um em particular, segundo as suas características.

Da passagem das iniciativas particulares e pontuais para as iniciativas públicas emerge a fase que considerava a pessoa com deficiência como doente, que acusa as incapacidades decorrentes da sua natureza e da necessidade de estar isolado para efeito de tratamento. A diferença principal reside na institucionalização dos apoios e das assistências. De entre as instituições, Ferreira (2007) destaca a de Itard⁷ e a de Séguin. Este último, em Paris, no ano 1837, fundou a escola para crianças com atraso mental e, mais tarde, *The Pennsylvania Tranning School*, nos EUA. Acrescenta que são estas iniciativas e as contribuições de Alfred Binet e Maria Montessori no início do século XX que lançaram as bases do ensino especial.

Esta fase corresponde ao *nível 7* do esquema de Da Fonseca (1995)⁸. Neste nível, Da Fonseca (*op. cit.*) refere-se à educação que ocorria nos hospitais, nos estabelecimentos de ensino com regime semi-internatos, nas escolas residenciais e nos espaços de assistência total. O mesmo não se compara sequer com a *integração física*⁹ – um dos quatro graus de integração propostos por Soder (1981). Para este autor, neste nível todos os alunos partilham o mesmo espaço.

Como efeito, notamos aqui uma forte influência do *modelo médico* na definição das estratégias educativas e/ou do *modelo da segregação* que, segundo Ferreira (2007), postula a necessidade da identificação dos alunos que não acompanham o ritmo de aprendizagem dos seus pares para serem conduzidos aos estabelecimentos de ensino separados e protegidos.

⁷ Jean-Marc-Gaspard Itard é um dos precursores da EE; reza a história que foi Itard que educou a criança selvagem de 12 anos encontrada por três caçadores na floresta de uma região francesa chamada Aveyron.

⁸ *cf.* Figura 8.1 – Níveis de aprendizagem e os serviços de EE, in Fonseca, 1995, p. 194.

⁹ De sublinhar que, a *integração física* significa, tão e somente, o compartilhar dos espaços comuns como pátios de recreio, corredores, bibliotecas, cantina. Isto significa que a escola se isenta da responsabilidade em relação à *integração funcional*, à *integração social* e à *integração na comunidade*.

Há um reconhecimento de que a segregação oferece à pessoa apenas a oportunidade de estar presente numa instituição de atendimento médico ou de ensino sem que, em simultâneo, represente uma oportunidade de participar nas atividades, desenvolver e aprender. Para muitos, ao invés desta prática, que aumenta a ignorância das potencialidades da pessoa com deficiência, o desrespeito pelas diferenças individuais, a estigmatização, a discriminação, as desigualdades sociais entre outros males sociais, deve haver uma aposta no *paradigma de integração*.

Foi deste modo que alcançámos a fase em que a tónica é colocada no *direito à integração*, o qual assenta nas determinações da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, saídas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990.

Neste documento, os estados reconheceram que a educação é capaz de contribuir para que haja tolerância, cooperação entre indivíduos e povos, justiça social, harmonia entre os homens e entre estes e meio ambiente, progresso social, económico e cultural, bem como traçaram dez premissas para servirem de estratégias de ação. Destacamos o *Artigo 1.º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, onde o primeiro ponto defende que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Destacamos o *Artigo 2.º – Expandir o enfoque*, em especial, o seu ponto dois que apresenta os seguintes eixos de ação: (i) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (ii) concentrar a atenção na aprendizagem; (iii) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; (iv) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (v) fortalecer alianças.

Estes artigos evidenciam a aposta na *integração* de todos os alunos no sistema regular de ensino, independentemente de apresentarem ou não deficiências. Para reforçar esta filosofia, em 1990, foi criado pela Organização das Nações Unidas um outro importante documento intitulado *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. A *integração*, segundo De Carvalho (1999: 35) consiste num

(...) processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade.

Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

Com auxílio do *método cartesiano*, Carvalho (1999: 36) sublinha, igualmente, que:

A integração escolar – a que mais interessa aos educadores em geral, obviamente – tem sido conceitualizada como um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola.

Para Soder (1981), falamos de uma verdadeira *integração* se ela for: *física* – quando permite a todos conviver no mesmo espaço; *funcional* – se todos fazem uso dos mesmos recursos; *social* – quando os alunos com NEE integram o sistema de ensino regular; *comunitária* – havendo mecanismos que contribuem para a continuidade da sua *integração* na vida adulta.

Entretanto, Lima-Rodrigues *et al.* (2007) sustentam que as primeiras tentativas de integração continuavam, de forma indirecta, a excluir os alunos. Esta atitude foi percebida e criticada por aqueles que nutrem a cultura cidadã como uma filosofia de vida, desafiando a sociedade a construir uma educação verdadeiramente inclusiva, uma escola onde a aceitação da diferença se faça escola, onde a aposta na qualidade seja a máxima do quotidiano escolar.

A título de síntese, podemos referir que os constrangimentos (persistência de barreiras arquitetónicas, barreiras à participação nas atividades escolares, abandono e retenção escolares...) herdados do ensino tradicional, e subtraídos pela *Educação Especial* ou *Modelo de Integração*, suscitou uma abordagem mais inclusiva.

Carvalho (1999: 36) adverte que “(...) não podemos negar o que se tem avançado, como se estivéssemos partindo do zero e nada tivesse sido feito de bom e necessário. Estamos num processo que é político, social, económico, histórico e pedagógico.” Por sua vez, Lima-Rodrigues *et al.* (2007: 21) chamam a atenção para o facto de que em muitos países, o movimento EI surgiu no quadro da EE, “(...) evoluindo de forma a abranger todos os alunos que experienciam dificuldades no processo E-A, na defesa dos seus direitos, através da transformação global e qualitativa dos sistemas educativos.”

Para Rodrigues (2006: 77 a) a Inclusão não é a evolução da integração, alegando três razões:

- (i). (...) a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da Integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que surgiram novos modelos de gestão da sala de aula. A integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular (...).
- (ii). (...) a escola integrativa separa os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes” (...). Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os alunos “deficientes” seleccionava condições especiais de apoio ainda que os aspetos centrais do currículo continuassem inalterados.
- (iii). (...) o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados.

Demarcamos desta perspectiva. Entendemos que, por um lado, em qualquer país do mundo, por mais avançado que seja em matéria de educação e, em especial, em matéria da promoção da justiça social, da equidade, da defesa dos Direitos Humanos, haverá na sua história relatos de indiferença, de desigualdades, por outro lado, pelo facto de Inclusão ser algo em constante construção, bem como pelo facto de não haver uma garantia de que a diversidade com que deparamos na actualidade será a mesma que iremos confrontar amanhã. Assim, aplaudimos a preocupação de Lima, Souto, Da Silva e Henrique (2010: 90), quando defendem que a EI

(...) implica uma série de mudanças, tanto nas escolas quanto nas práticas dos professores. No entanto, sua efetivação é de responsabilidade de todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional. Trata-se, portanto, de uma ação coletiva e integrada que tem como foco oportunizar o acesso de todas as pessoas à escolaridade.

Correia (2001: 130) é muito mais incisivo ao dizer que o conceito de Inclusão,

(...) não nasceu do vazio. Parece ter vindo gizar-se desde os anos 60, sendo contudo, em fins de 70, princípios de 80, que ele toma a forma mais actual, quando um grupo de pais de crianças com NEE severas exige a colocação de seus filhos nas escolas das suas comunidades, pretendendo pôr fim à constante discriminação de que eram alvo.

Sanches e Teodoro (2007: 106) partilham também deste ponto de vista ao ressaltarem que:

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva.

Com o aparecimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), primeiramente no Relatório *Warnock* (1978) e depois na Declaração de Salamanca (1994), nota-se a supressão do termo “deficientes” para, em seu lugar, passar a ser utilizado o termo NEE. Efectivamente, Sanches e Teodoro (2006: 69) enfatizam que, “a Educação Especial (evolução de ensino especial) é um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens.”

Já nos anos 70, em alguns países, o conceito da EE assumiu contornos altamente favoráveis às pessoas com NEE e tornou-se bastante próximo da abordagem inclusiva. Alberte Castiñeiras (1995: 82), referindo o Decreto 1151/1975, de 23 de Maio, que criou, em Espanha, o Instituto Nacional de Educação Especial, aponta que a EE é assumido “(...) como ‘o proceso integrador de diferentes actividades que requieren, xunto á función docente, a asistencia personalizada nos más variados campos para a superación das diferencias e inadaptaciones e para a plena integración social’” (sic). E este o pensamento de Puidgdellvíio (1996: 59), quando conceptualiza *necesidades educativas* como “(...) lo que la persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.”

Para a ONU (1994), na Declaração de Salamanca, a EI parte do pressuposto de que a escola é para todos, onde crianças e jovens com NEE devem ser incluídos no sistema regular de ensino. Para Ferreira (2007: 65), a inclusão propõe “(...) uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma ruptura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos e, muito particularmente, com várias das práticas do domínio da educação especial.”

3.2.4 Declaração de Salamanca: pertinência na política de “Escola para Todos”

De 7 a 10 de Junho de 1994, após 46 anos da publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e com o propósito de garantir a igualdade entre os homens, realizou-se, em Salamanca, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, da qual resultou a *Declaração de Salamanca*. Segundo a ONU (1994), participaram

nesta conferência mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, apostados na promoção da EPT.

Nesse encontro que os diversos participantes assumiram que já era altura de romperem com o paradigma de integração, com a política de aposta na EE. Segundo Correia (2001), a EE, apesar de ter reconhecido que o atendimento a alunos com NEE deve ocorrer no quadro de uma política de “educação apropriada”, dava demasiada importância aos resultados da avaliação ou do diagnóstico, ao défice do aluno e desencadeava uma estratégia de apoio continuado fora do sistema regular de ensino. Correia (2001: 131) reforça que as *estratégias de apoio* “(...) inscrevem-se num *continuun* de serviços educacionais que vai desde a classe regular às classe especiais/salas de apoio, pelas escolas especiais e termina nas instituições.”

Em oposição a esta política de separação entre as crianças com NEE e as outras, diferentes vozes se ergueram e várias contribuições foram surgindo em prol da inclusão de todos no sistema de ensino regular, por reconhecerem que o lugar da criança é na escola. Rodrigues (2001) advoga que falar da EI significa falar de uma educação para pessoas com ou sem deficiência (deficiência físico-motora, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental ou intelectual e deficiência múltipla) ou com qualquer outro tipo de NEE.

Este ponto de vista vai ao encontro da política da EI que é sintetizada no *ponto 7* da Declaração de Salamanca, onde, a ONU (1994: 11) defende que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Na leitura do princípio acima referido, notámos uma enorme contribuição em prol de uma efectiva inclusão escolar, pois remete-nos para uma percepção ampla do *currículo*, como a perspectiva de Puidgellívol (1996: 12), em que o currículo aparece como um “(...) conjunto de elementos que nos permiten explicar la actividad educativa y sobre los que pueden incidir,

directa o indirectamente, sus principales protagonistas: alumnado y profesorado, pero también familia, administración, etc.

Presenciamos isso também com Lima-Rodrigues *et al.* (2007), quando advogam que “(...) é com a Declaração de Salamanca (1994) que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Educação Inclusiva.”

Outra nota importante a destacar é que com *Declaração de Salamanca* é reconhecido que todos os alunos estão sujeitos às privações de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes da não criação de condições favoráveis pela escola. O *modelo de inclusão*, diferente do *modelo de integração*, marcado por um discurso centrado na deficiência, trouxe os conceitos *NEE* e *diversidade*, como também salientou que não são os alunos que têm que se adaptar à escola, mas sim que é a escola que tem que adaptar-se aos estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências, entre outros aspetos que cada aluno apresenta individualmente.

Segundo a ONU (1994: 6), no ponto 3, é evidenciado que o princípio basilar do “Enquadramento da Ação” é assumir que as escolas

(...) se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (sic).

3.2.5 Construir Escolas Inclusivas: a proposta de Tony Booth e Mel Ainscow

Referimos anteriormente que a educação desde sempre foi ficando marcada pela exclusão de determinados grupos sociais por motivos diversos. Também é verdade que, ligadas a esta mesma história, foram surgindo pessoas que reivindicam o direito à educação e contribuíram para a construção de uma sociedade mais justa. É neste grupo que aparecem Tony Booth e Mel Ainscow. Destacar estes pensadores não significa que ignoramos que tantos outros têm contribuído para que a Inclusão escolar seja uma realidade neste século XXI. Destacamo-los por serem os autores do *Index for Inclusion* (2000/2002), um notável instrumento que vem sendo amplamente utilizado no apoio à avaliação e ao desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas* inclusivas nas escolas inclusivas em vários países do mundo.

Esta perspectiva é defendida por Madureira e Leite (2003). Estas autoras apontam os anos 90 como o início da perspectiva inclusiva por reação à de Integração e às práticas educativas adotadas por esta, que deixavam muitos fora do sistema educativo. As mesmas autoras sustentam que isso só é possível se as instituições sociais assumirem essa responsabilidade, especialmente as escolas que têm a missão de educar.

Esta representa uma das observações feita por Tony Booth e Mel Ainscow em 2002 no *Índex para a Inclusão*, tradução da versão original *Index for Inclusion* produzida em 2000 e ancorada numa tríade dimensional interactiva:

- (i) a começar por aquela que visa *criar culturas inclusivas*, passando para;
- (ii) a que propõe *implementar políticas inclusivas* e culmina com;
- (iii) a que assume *promover práticas inclusivas*, como ilustra a figura 8 que se segue, acompanhada da sua sintética apresentação.

Figura 8 – O que é *Índex*, segundo Booth e Ainscow (2002)



O *Índex* é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas. É um documento abrangente que pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. (...) foi produzido ao longo de três anos, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, dirigentes, investigadores e a representação de organizações de pessoas com deficiência que tinham uma larga experiência em apoiar a orientação inclusiva das escolas (Booth & Ainscow, 2002: 4).

Quer pelas dimensões do *Índex para a Inclusão*¹⁰, quer pelo tempo que foi preciso para a construção deste mesmo documento, vemos que a Inclusão na educação não é algo que se adquire e muito menos que se constrói de um dia para o outro. É visível uma complexidade

¹⁰ *Índex para a* (versão portuguesa) foi traduzido em 2002 do original *Index for Inclusion* produzido em 2000 por Tony Booth e Mel Ainscow. Esta versão foi disponibilizada ao público em geral *on-line* pela Cidadãos do Mundo, contando com a autorização do *Centre for Studies on Inclusion Education (CSIE)*; à semelhança da versão original (em inglês), apresenta, por um lado, a Dimensão A – Criar Culturas inclusivas com a Secção A.1 – Construir sentido de comunidade e Secção A.2 – Estabelecer valores inclusivos, por outro, a Dimensão B – Implementar Políticas inclusivas com a Secção B.1 – Desenvolver escolas para todos e Secção B.2 – Organizar o apoio à diversidade e, por outro lado, ainda, a Dimensão C – Promover práticas inclusivas com a Secção C.1 – organizar a aprendizagem e a Secção C.2 – Mobilizar os recursos

inerente a cada uma das três dimensões, pois cada uma comporta em si duas secções e cada uma destas secções comporta entre 5 a 11 indicadores. Enfim, essas dimensões se interpenetram, formando um *corpus* orientado para a eliminação de barreiras ao acesso, para a promoção da diversidade, da participação e da aprendizagem dos alunos.

É nestes termos que Booth e Ainscow (2002: 9) apontam, como ponto de partida rumo a uma efectiva inclusão nas escolas, um diagnóstico, um trabalho de despistagem dos aspetos que dificultam o acesso, a participação e aprendizagem, exigindo que haja “o reconhecimento das diferenças entre os alunos”. Reforçam que a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação não deve traduzir-se em fragmentação de esforços, mas sim para auxiliar na escolha do caminho a seguir na melhoria do nível de aprendizagem dos alunos

A este propósito, Sorto Martín e González-Gil (2011: 152) sublinham que “(...) uma escola que pretende ser inclusiva tem que estar muito próxima daquelas pessoas que estão em risco de exclusão e em risco de não alcançar um ótimo rendimento académico.”

Acrescentam que isto deve acontecer no quadro de uma ação educativa assente no modelo social, rejeitando qualquer atitude de discriminação por motivos de género, orientação sexual, classe social, origem étnica e a própria deficiência por parte da instituição escolar. Para Booth e Ainscow (2002: 12), “a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim com as respostas que lhes são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais.”

Ora, acreditamos que um dos primeiros passos no sentido de evitarmos a discriminação nas escolas é assumir a escola nos termos que ela é definida pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial do Brasil (2004:9), pois ela é apresentada como um espaço

(...) de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar.

Efectivamente, esta perspectiva é bastante ampla, quer pela forma como encara a formação da pessoa e como esta formação lhe permite estabelecer uma relação de harmonia com a sociedade no seu todo, quer no que toca à responsabilidade que é imputada à escola na promoção de

culturas, políticas, e práticas que, segundo Booth e Ainscow (2002), uma vez articulados promovem o desenvolvimento da escola, pelas razões que passamos evidenciar no quadro de cada uma dessas três dimensões, a começar pela dimensão *Culturas inclusivas*.

3.2.5.1 *Culturas inclusivas*

“A mudança de cada escola deve ser operada a partir da sua própria cultura e orientar-se para a sua transformação.”

(Marchesi, 2001: 105)

Como podemos ver no dizer de Alvaro Marchesi, para mudarmos as nossas escolas, isto é, para desenvolvermos uma cultura verdadeiramente inclusiva, é preciso conhecer a realidade de cada uma e, sobretudo, estimular e premiar a participação de todos. Aliás, é neste sentido que Day (2001: 127) sublinha que “(...) a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, as crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola.”

Nestes termos, diremos que a *cultura* se revela como elemento fundamental a ser analisado com o intuito de apurar os tipos e qualidades de interação que se têm lugar no contexto escolar entre os diferentes agentes e o respetivo impacto na eficácia da aprendizagem. O mesmo é dizer que para melhor compreendermos os aspetos relacionados com a dimensão *Culturas inclusivas* mencionados por Tony Booth e Mel Ainscow, é pertinente partir da compreensão do próprio conceito “cultura organizacional”, dado que a escola é, também, uma organização social, onde os homens comunicam entre si, estabelecem relações, aprendem uns com os outros e a respeitarem-se mutuamente, mas também onde essa relação nem sempre é fácil, sendo, por vezes, marcadas por conflitos que não são resolvidos adequadamente entre os sujeitos que directa ou indirectamente se encontram envolvidos com o processo E-A.

A preocupação com o perceber esse conceito deve-se, igualmente, ao facto de concordarmos, por um lado, com Chiavenato (2004), quando afirma que a mudança de uma organização passa pela mudança na sua cultura, isto é, mudar os sistemas dentro dos quais as pessoas trabalham e vivem e, por outro, com Marchesi (2001: 104), que defende que o desenvolvimento das escolas

inclusivas só é possível havendo “(...) uma mudança em direção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem.”

Ora, em ambas as perspectivas notamos que a aceitação da inclusão de todos os alunos num único sistema de ensino passa pela existência de um sistema de crenças favoráveis no seio dos agentes que compõem a comunidade educativa, especialmente, no seio do corpo docente. É com este entendimento que Franco (2011: 161) sublinha que a inclusão começa na família e explica:

Nuns casos será demasiado tarde: se, por exemplo, uma criança viveu a segregação e exclusão até à entrada na escola, se foi rejeitada pela sua família e maltratada pelas instituições, será demasiado tarde para que a escola possa reverter totalmente o que de pernicioso aconteceu em momento decisivos do seu desenvolvimento. Mas, também, se a capacitação e a promoção do desenvolvimento promovidos pela escola não tiverem continuidade inclusiva, será trabalho deitado fora e a criança, ou jovem, pode cair na mais completa exclusão social.

Na verdade, é com este propósito que Marchesi (2001: 104) advoga por “(...) uma mudança que aumente a colaboração entre os professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam os alunos.”

Por sua vez, Ferreira (2007: 101-102) frisa que, em estudos sobre as crenças dos professores em relação à inclusão, constatou um ponto em comum entre vários autores, que “(...) as crenças dos professores acerca dos aspetos positivos da inclusão estão associados a um maior envolvimento e sucesso na implementação das práticas de ensino inclusivas”, e que

(...) a participação activa dos professores no processo de inclusão não dependerá tanto de convicções cientificamente fundadas mas da percepção do seu papel na sociedade e da visão que constroem acerca do que vale a pena e é justo fazerem enquanto agentes educativos.

Há, ainda, um fosso enorme entre o ideal e o real das escolas. No dia-a-dia, as mudanças têm sido muito lentas. Basta um primeiro contacto com as escolas para presenciarmos barreiras, a começar pela sua parte física, passando para o comportamento das pessoas, inclusive dos pais ou encarregados de educação, seja na forma como se relacionam entre si e com a escola ou como encaram as pessoas com NEE, considerando-as, por vezes, como pessoas ineducáveis.

Esta atitude espelha a visão negativa que uma boa parte da sociedade tem da escola, conforme defende Warnock (1989: 100), quando assume que, “(...) aunque tengamos hijos que van a la escuela, podemos permitirnos el tomarnos la vida escolar como se fuera cosa de nada. Podemos permitirnos el ser distanciados, protectores, y sólo a veces interesados (...)”.

O mais preocupante é a lentidão com que as mudanças necessárias têm processado. É por não pactuar com esta situação que surgiu o movimento de inclusão com uma proposta de, a partir das *culturas* desencadear profundas mudanças nas escolas, sendo necessário contar com as dimensões *políticas* e *práticas*. Booth e Ainscow (2002: 13) consideram as *culturas* como elemento central no processo de aperfeiçoamento da escola, pois entendem que:

O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal.

Para que haja essa partilha de valores inclusivos nas escolas, é preciso, estarmos conscientes do ritmo acelerado das dinâmicas sociais, o que exige à escola e aos seus agentes uma mente aberta a novos saberes, uma atitude activa e pró-activa perante o conhecimento, a capacidade para aprender e trabalhar em equipa, a assunção de valores coletivos. Para Peter Senge¹¹ a escola deve assumir-se como uma organização que aprende. Franco (2011: 160) vem reforçar que “(...) a problemática da inclusão não é, então, estritamente educativa e, muito menos escolar. Pelo que será preferível [falar] de percurso inclusivo, do que em inclusão (...)”.

Significa que as escolas são chamadas a pautar-se por uma cultura, nas quais os corpos directivos facilitam o diálogo entre os sujeitos que dela fazem parte e entre estes e comunidade envolvente, de forma a maximizar e rentabilizar as aprendizagens. Que assumam o desafio de transformação e crescimento contínuos, o que torna mais fácil regulando-se, também, pela dimensão *Políticas inclusivas*, nos moldes que é apresentado por Booth e Ainscow (2002).

¹¹ Peter Senge é autor da obra intitulada *The fifth discipline: the art and practice of learning organization* publicada em 1990 pela Editora *Currency Doubleday*. Senge é um dos experts na área da Gestão do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* e é mundialmente conhecido, sobretudo pela difusão do conceito de “aprendizagem organizacional”/ “organização aprendente”, em inglês, *learning organization*.

3.2.5.2 Políticas Inclusivas

Uma política educativa não nasce do nada: ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia de educação e é resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que, eles mesmos, estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado.

(D' Hainaut, 1980, p. 45).

A intertextualização do excerto em epígrafe serve-nos, de certa forma, para percebermos a dimensão da sintonia que existe entre as mais diversas instâncias sociais dos países que já incorporaram as *políticas inclusivas* como uma das pedras-de-toque face ao imperativo de fazer com que a qualidade de ensino seja para todos alunos, sejam estes com ou sem NEE, bem como interpela os demais países a acreditarem que uma vontade persistente de todos os actores sociais se apresenta como o principal aliado rumo a este salto qualitativo.

A alerta de D'Hainaut (1980) para além de reflectir uma das grandes preocupações dos anos 80, altura que se registou, nos países ocidentais como EUA, Reino Unido e França, um forte movimento social no sentido da revisão do papel do Estado, cuja finalidade foi, acima de tudo, a *territorialização*, a transferência de determinadas poderes ou funções, de entre as quais, a administração educativa, que eram exclusivamente da responsabilidade da Administração Central para a esfera do privado e/ou das administrações locais (Barroso, 1997), espelha as linhas de orientação que defende o *modelo inclusivo*, este que se distancia dos modelos que procuram imputar as responsabilidades pelos fracassos às instâncias educativas e propõe uma política de co-responsabilização pelos sucessos ou fracassos e pela procura de subsídios para impedir que estes últimos sejam recorrentes.

Nesta mesma linha, encontramos Nóvoa (1992: 17) defende, por um lado, que, para haver modernização a nível do sistema educativo, é necessário uma aposta na descentralização e numa aposta firme por parte da escola em tornar-se em espaços de formação, na acepção mais elevada do termo e, por outro, acrescenta que “(...) o poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos.”

Efectivamente, há uma forte identidade entre os conceitos de *territorialização*, *descentralização* e *inclusão*, pois, segundo Barroso (1997: 6), o primeiro trata-se de um conceito

(...) utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da ação política.

Nesta lógica, se nos justifica um diagnóstico baseado nas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) publicadas em 2003 no documento intitulado *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)* que, à semelhança das perspectivas anteriores reflectem as propostas do *modelo ecológico* de Uri Bronfenbrenner, se tivermos em conta que Bronfenbrenner (1987: 23-26), concebe o ambiente ecológico “(...) como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En la entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo.” De referirmos que Bronfenbrenner (1987: 26) defende uma perspectiva teórica do ambiente

(...) como algo que va mas allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos, sistemas que también pueden modificarse y expandirse, contrasta ampliamente con los modelos de investigación vigentes. Estos modelos establecidos se caracterizan por emplear una lente científica que restringe, oscurece, y aun ciega la visión que tiene el investigador de los obstáculos y las oportunidades del ambiente, y del notable potencial de los seres humanos para responder de una manera constructiva a un medio compatible ecológicamente cuando lo encuentran. Como consecuencia, las capacidades y los puntos fuertes del hombre tienden a subestimarse.

Isto significa que o desenvolvimento humano é condicionado por fatores ambientais como tempo, espaço, enfim, pessoas e todo um conjunto de objectos com interage no dia-a-dia e no seu processo de desenvolvimento, mas também é capaz de, a partir da sua iniciativa e ação, introduzir profundas alterações no ambiente do qual faz parte. Aliás, Bronfenbrenner (1987: 30) adverte que o ser humano, à medida que se desenvolve, vai adaptando a sua

(...) imaginación a las limitaciones de la realidad objetiva, y hasta de reformar su ambiente para que sea más compatible con sus capacidades, sus necesidades y sus deseos. Esta capacidad creciente para remodelar la realidad de acuerdo con los requisitos y aspiraciones humanos representa, desde una perspectiva ecológica, la máxima expresión del desarrollo.

De certa forma, é esta a perspectiva da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular de Portugal (2005: 2), quando sustenta que, para cada NEE, é a partida identificada a

(...) problemática ao nível das funções do corpo e da actividade e participação, tendo por referencia a CIF, identificando-se, seguidamente, em função da idade e dos níveis de educação e ensino, as medidas especiais de educação – recursos humanos e condições ou características dos contextos educativos – que poderão constituir possíveis respostas às necessidades educativas especiais que as crianças ou jovens possam apresentar.

O mesmo é dizer que, no quadro das *políticas inclusivas*, são visíveis traços da perspectiva ecológica e sistémica da abordagem ao desenvolvimento humano proposto por Urie Bronfenbrenner em finais dos anos 70 e/ou, mais precisamente, o *modelo bioecológico* – versão melhorada do modelo ecológico, apresentado por Bronfenbrenner em parceria com Morris. Martins e Szymanski (2004: 65) apontam que

Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento.

Esta postura auto-correctiva de Bronfenbrenner, que culminou com a emergência do *modelo bioecológico*, é um sinal de que o ser humano é capaz de auscultar os sinais do seu tempo. Aliás, essa mudança tem um percurso idêntico ao da passagem do *modelo de integração* para o *modelo de inclusão*. Diremos que o “modelo bioecológico” está presente nos ditos de Rodrigues (2003: 95), quando enaltece que a inclusão ultrapassa a mera presença física “(...) é um sentimento de uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” Para Rodrigues (2001: 20), a inclusão é

(...) um campo extremamente conflitual, em que ao lado de posições que apelam para uma escola para todos (a ‘comunidade aberta e solidária’ de que fala o texto da UNESCO) se levantam vozes apelando para uma escola mais selectiva, mais escolar e mais impositiva. É pois um campo de indagável conflito com que se enfrentam a eficiência e a deficiência, a rapidez e a lentidão, a negociação e a imposição, enfim, a inclusão ou a selecção.

Mais recentemente, em Norwich (2008) vemos também esta preocupação, quando este pensador sublinha que, a melhoria da compreensão das tensões e pressões que podem desencadear qualquer tentativa no sentido de separar crianças com NEE dos demais, passa, necessariamente,

pela criação de condições que permitam assegurar dois dos principais valores pelos quais orientam as organizações educativas, são eles a oferta educativa para atender as necessidades de cada aluno/a e incutir nas escolas um sentimento de pertença e aceitação para todas as crianças.

Este aspeto é apontado por Booth e Ainscow (2002: 18), ao frisarem que “(...) muitos professores argumentam que têm de trabalhar muito para minimizar as pressões de exclusão decorrentes das políticas que, encorajando a competição entre escolas, podem conduzir a uma conceção restritiva do sucesso dos alunos.”

As políticas educativas aparecem como linhas de orientação na procura de meios de organizar a escola e a sala de aula para atender a diversidade e auxiliar na resolução dos dilemas inerentes aos progressos na luta contra a exclusão escolar, de entre as quais emerge, por exemplo, a questão: Até que ponto a escola está (ou estará) preparada para lidar com as questões de indisciplina e de insucesso ou fracasso escolar dos alunos sem ter que excluí-los?

Responder a esta questão e tantas outras de semelhante pertinência não é uma tarefa fácil num contexto social que, como sabemos, se espera que a educação ou, mais precisamente, a escola encontre respostas para os seus inúmeros problemas com que depara, o que se complica ainda mais face ao paradoxo em que, de um lado, assistimos que os cidadãos depositam uma elevada expectativa na educação, ou seja, vendo-a como uma via pela qual os seus educandos e eles próprios possam obter uma formação que lhes permita ter um emprego e melhorar as suas condições de vida, tendo em conta que tem aumentado o número de pessoas nos mais diversos níveis de ensino, de outro lado, assistimos que muitos não acreditam que a obtenção de emprego e a conseqüentemente melhoria das condições de vida passa pela educação.

Uma das possíveis respostas está no dizer de Hegarty (2001: 82) que, ao abordar sobre a reforma global da escola, propõe: “É necessário actuar na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos.”

Ao enfatizarmos a sugestão de Hegarty (2001), queremos com isso manifestar que somos apologistas de que para darmos um tratamento adequado à questão da indisciplina na sala de aula, ou seja, para reprimirmos os problemas de comportamento ou problemas emocionais nas

escolas, se nos exige assumir uma política de gestão da escola pautada por princípios como a flexibilidade, o diálogo que e a cooperação, o reconhecimento de que são vários os fatores que concorrem neste sentido. O mesmo é dizer que, para o bem dos alunos, da escola e da sociedade em geral, é urgente deixarmos de encarar a expulsão como a solução mágica.

Antes de concluirmos esta parte, diremos que não temos pretensão de reunir consenso em relação ao nosso ponto de vista nesta matéria. A indisciplina na sala de aula é um assunto que, à semelhança de vários outros temas relacionados com o processo educativo, requer diferentes abordagens e, por conseguinte, não há como reunir consenso no que toca às políticas mais adequadas para a sua irradicação ou diminuição nas nossas escolas. Para Marchesi (2010: 17),

No es extraño, por ello, que sea difícil ponerse de acuerdo en muchos temas educativos, ya que es preciso satisfacer a mismo tiempo a los que defienden la escuela pública y a los que prefieren la enseñanza privada, a los que insisten en que el aprendizaje en la escuela se refiere principalmente a la aplicación de conocimientos y a los que incorporan otro tipo de objetivos, a los que creen que hay que evaluar para controlar y los que piensan que la evaluación debe estar al servicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a los que defienden la libertad de elección de centro y a los que exigen su control por los poderes públicos, a los que defienden la eficiencia y la calidad incluso a costo de la equidad y a los que prefieren una educación equitativa aun con la posibilidad de una menor eficiencia.

3.2.5.3 *Práticas Inclusivas*

Para abordarmos a dimensão *práticas inclusivas*, poderíamos recorrer às contribuições dos humanista como Decroly, Montessori, Dewey, Vygotsky, Freire, uma vez que estes encontram-se entre os pioneiros a desafiar os sistemas educativos a dar primazia às práticas que decorrem da aceitação da diferença, da assunção de um compromisso em satisfazer as necessidades linguísticas, culturais, económicas, e sociais que apresentam os alunos, cada um à sua maneira.

A implementação de *práticas* pressupõe a presença de recursos humanos capacitados e conscientes do papel que desempenham, o respeito pela diversidade, uma aposta constante na eliminação das barreiras arquitectónicas (boa acessibilidade, existência de sinalética, facilidade na circulação, segurança e higiene), o apetrechamento das salas de aulas com recursos e materiais pedagógicos de apoio para facilitar a comunicação entre os elementos do triângulo pedagógico (professor, aluno e saber), um repensar constante sobre o currículo que engloba a planificação, a execução e a avaliação flexíveis desde o nível macro até o nível micro.

Aqui, mais uma vez, se revelam importantes as contribuições de Puldgellívol (1996: 85 - 108), especialmente, quando reivindica a necessidade de haver na escola (mas não de forma isolada), um esforço no sentido de se efectivar, por um lado, as “adequações inespecíficas”, que inclui, em simultâneo, (i) as adequações arquitectónicas, (ii) as adequações organizativas e (iii) as adequações didácticas, e, por outro lado, as “adequações específicas”

Face aos desígnios da inclusão e, principalmente, no que toca à adequação curricular, seja esta *inespecífica*, seja *específica*, como defende Puldgellívol (1996), é de crucial importância que haja, por um lado, a preocupação de implementar medidas ordinárias e extraordinárias (Blanco Blanco y Ruiz Ruiz, 2001), o que inclui o estreitar a relação escola-família-comunidade.

As *adaptações inespecíficas* e as *adaptações específicas*, correspondem, respetivamente, àquilo que Aranha (2000) chama de *adaptação de grande porte* e *adaptação de pequeno porte*, incluindo, entre outras, as adaptações curriculares para o atendimento das necessidades de alunos com deficiência visual, deficiência a nível da comunicação, deficiência auditiva, altas habilidades, autismo, os diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem. Para isso, exige-se o envolvimento das diversas instâncias da sociedade, a começar pela população e se estende às iniciativas dos profissionais e das próprias pessoas com deficiência, passando pelas instituições com responsabilidades em matéria da educação, saúde, assistência social, implementação e fiscalização de construções urbanas, entre outros, e, em especial, a comunidade educativa.

De carvalho (2004: 103) desafia as famílias a acompanharem mais os seus educandos na realização dos deveres de casa, considerando esta tarefa “(...) como um caso de educação da família (de determinadas famílias) e de política cultural, ao submeter os valores educacionais da família à meta de eficácia escolar e aos conceitos prevalentes de sucesso individual (...)”. É este o entendimento de muitos pensadores e instituições com responsabilidades a nível da definição de políticas educativas. Castro e Regatieri (2010: 10) sublinha que:

A participação das famílias na vida escolar de seus filhos, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, é destacada como estratégia importante de apoio à aprendizagem em publicações técnicas e nas cartas e declarações internacionais resultantes de reuniões e conferências convocadas pela UNESCO desde os anos 1980.

Para incluirmos todos os alunos no sistema de ensino regular, o primeiro passo é aceitar a diversidade. Que uma pessoa, em determinado domínio, tem, por natureza, maior ou menor habilidade do que outra. Esta postura, não significa negar mais e melhor apoio àqueles que são mais vulneráveis e muito menos a assunção da “cultura de facilitismo”. Franco (2011) sublinha que, a melhor forma de se efectivar os propósitos da inclusão é o estabelecimento e fortalecimento das relações entre pessoas e que isso inclui, também, pessoas com deficiência.

Segundo Correia (2001: 132), percebermos que “(...) quando falamos da diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem.” Se impõe aqui a perspectiva de Pereira *et al.* (2008: 33), quando defendem que a *adequação do processo ensino-aprendizagem* é um processo que

(...) pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: (i) áreas curriculares e disciplinas; (ii) objectivos e competências; (iii) conteúdos; (iv) metodologias; (v) modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros. Todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem devem sempre partir dum menor para um maior afastamento do currículo comum.

A par do repto no sentido da promoção de *práticas inclusivas* nas escolas, convivemos com dilemas que nos arrastam para o sentido contrário. Muitas das nossas escolas não estão preparadas para atacarem os desafios da inclusão. Day (2001: 284) sustenta que, “(...) a maior parte das escolas não estão concebidas para fazerem face às necessidades educativas e de desenvolvimento da juventude dos nossos dias, nem os professores estão preparados e formados para lidarem com essas necessidades.” Acrescenta Day (2001: 284) que é muito mais provável que estes jovens abandonem a escola sem diploma, correndo, assim, o risco relativamente alto de ficarem desempregados. Em algumas minorias étnicas e culturais, a taxa de desemprego dos jovens é superior a 50%.” Booth e Ainscow (2002) propõem um esquema de implementação do *Índice para a Inclusão* e justificam-no nos termos que se seguem na figura 9.

Figura 9 – Fases de aplicação do Índice, extraído de Booth e Ainscow (2002: 20)



As mudanças nos valores propostos pelo índice podem levar os membros da equipa e os alunos a fazer adaptações nas culturas, nas políticas e nas práticas de uma forma muito mais imprevisível, do que trabalhar determinada prioridade previamente identificada. Isto pode implicar mudanças significativas na forma como os membros da equipa trabalham uns com os outros ou pequenas mudanças no modo como um determinado professor trabalha com as crianças (Booth & Ainscow, 2002: 21).

3.3 Reflexões em jeito do balanço do capítulo

Os subsídios que fomos recolhendo e discutindo ao longo deste capítulo, a partir de vários autores que vêm revelando preocupação e interesse pela temática da inclusão, permitem-nos aferir que a tarefa que se nos coloca de garantir aos nossos jovens a igualdade de oportunidade em matéria da educação e de acesso ao emprego não é uma tarefa fácil e que, para esse efeito, requer a experimentação de propostas inovadoras que vêm sendo veiculadas na literatura científica, tendo em vista a eliminação de qualquer tentativas que resultam em injustiças sociais.

Obviamente, aqui referimo-nos, sobretudo, àquelas propostas que permitem inventariar pontos fortes e pontos fracos relacionados com o desempenho das escolas e sugerem pistas de como estas podem (e devem) adequar as suas *culturas*, *políticas* e *práticas* para que possam estar na vanguarda dos direitos do homem, na promoção e a valorização da diversidade humana, enfim, no exercício da cidadania. É nesta perspectiva que entendemos as propostas de Tony Booth e Mel Ainscow apresentadas no *Índice para a Inclusão*, sintetizado na figura 9 acima apresentada.

A aplicação do *Índice para a Inclusão* requer um trabalho sistémico e sistemático, a começar com o das potencialidades e limitações diagnóstico tanto da escola como das crianças ou jovens que nela de forma àquela adaptar-se a estes, e a culminar com a avaliação de todo processo, o que exige, naturalmente, a elaboração do PEE e as mudanças e/ou adaptações nos espaços, nos

currículos e nas estratégias educativas, bem como a aquisição e/ou adaptação de recursos que se revelam como necessárias e prioritárias.

O mesmo é dizer que este capítulo permitiu-nos reforçar as nossas convicções de que o pautar a dinâmica das escolas por valores inclusivos é uma tarefa que requer uma intervenção baseada na participação de todos os agentes educativos, tendo em vista a socialização dos ideais da inclusão, bem como auscultar os pontos de vista que cada um defende, para que, não só juntos, mas com todos, possamos criar condições de acessibilidade (física e curricular), de igualdade e de equidade para todos os alunos. Para reforçar este nosso entendimento, voltamos a trazer aqui as sugestões de Hegarty (2001: 82), quando defende que “é necessário na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos.”

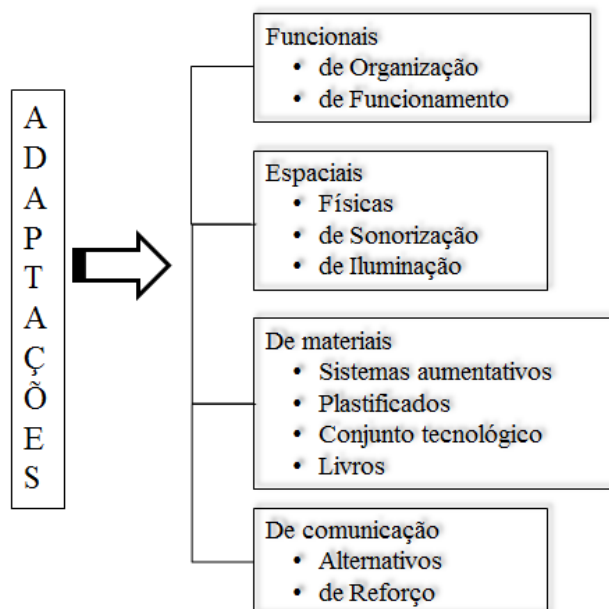
Como reforço das contribuições que fomos buscar, especialmente, em Puidgellívol (1996) e em Aranha (2000) no que toca à criação das condições que concorrem para a inclusão, temos a sistematização apresentada por Samuel Gento Palacios no seu artigo intitulado *Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad*. Gento Palacios (2006: 18-19), à semelhança dos autores acima referidos, se posiciona como um defensor da ideia de que a implementação de adaptações de acesso é um dos desafios mais genuínos da inclusão, alegando, no entanto, que melhorar o acesso, pressupõe, por um lado, adaptação funcional, que significa adequação e flexibilidade a nível da organização e planificação de uma instituição educativa por forma a facilitar a sua utilização por todos aqueles que possam manifestar NEE e, por outro, adaptação a nível dos espaços, entendida com a adequação dos espaços para que todos participem nas diferentes atividades na escola, conforme a figura 11 que passamos a apresentar.

Gento Palacios (2006), as adaptações físicas apresentadas nessa figura devem ser acompanhadas de alguns requisitos pelos quais uma ação educativa se orienta. São eles:

- (i). Aceitação e conhecimento da diversidade nas suas mais diversas manifestações.
- (ii). Compromisso da parte da classe docente.
- (iii). Participação das diversas instâncias implicadas e interessadas.
- (iv). Aplicação efectiva dos recursos materiais e pessoas necessárias.

- (v). Promoção da integração e inclusão.
- (vi). Tratamento segregado só em casos muito particulares ou especiais.

Figura 10 – Adaptação do acesso, adaptado de Guento Palacios (2006: 19)



Pela afinidade, merece destaque a contribuição de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001), porque complementa as contribuições de outros autores já referidos, especialmente, no que respeita às adaptações necessárias a fazer na escola, seja a nível dos espaços, equipamentos e materiais pedagógicos. Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001: 29) complementam as outras perspectivas, porque, sem desvalorizar a necessidade da aquisição e utilização diversificada de recursos que promovem a participação dos alunos na sala de aula, realçam que o mais significativo é tomada de consciência por parte do/a professor/a de que ele/a e os seus alunos são dois dos recursos mais importantes para a aprendizagem, e acrescentam que “(...) la idea de utilizar el potencial del alumnado como recurso en relación con sus compañeros parece ser una estrategia especialmente potente, aunque, por desgracia, en algunas clases se pasa habitualmente por alto.”

A proposta de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001: 31) coloca a tónica na necessidade de se promover uma relação de confiança, de interajuda e de empatia entre o/a

professor/a e os alunos. Referimo-nos àquilo que estes pensadores intitulam de “relaciones auténticas”, descrevendo-as como uma relação em que os professores

- (i). demonstram uma consideração positiva em relação a todos os alunos
- (ii). desenvolvem a sua relação com os alunos com máxima de transparência, justiça, transmitindo confiança.
- (iii). compreendem e se mostram que a comunicação com os alunos pressupõe tanto escutar como falar e;
- (iv). fazem das suas salas de aula lugares onde o/a aluno/a se envolve em experiências novas, tendo sempre em presença a preocupação de eleger e assumir riscos e a responsabilidade pessoal.

Todavia, Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001: 27), apesar de conhecedores dos contributos que, normalmente, emergem do esforço dos professores na construção de relações autênticas com os seus alunos, tendo em conta as razões acima enumeradas, a verdade é que reconhecem, também, que, para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, só isso não é suficiente. Por isso, apontam um total de seis condições, são eles:

- *Relaciones auténticas*: calidad, apertura y congruencia de las relaciones existentes en la clase.
- *Límites y expectativas*: pauta de expectativas de actuación y conducta de los alumnos en la clase, fijada por el docente y la escuela.
- *Planificar para enseñar*: acceso de los docentes a un conjunto de estilos e modelos docentes a disposición del profesorado, dependiendo del alumno, el contexto, el currículo y el resultado deseado.
- *Colaboraciones pedagógicas*: capacidad del profesorado para establecer relaciones profesionales, dentro y fuera del sala de aula, centradas en el estudio y mejora de la práctica.
- *Reflexión sobre la enseñanza*: capacidad de cada profesor para reflexionar sobre su propia práctica profesional e someter al test de la práctica las especificaciones para la enseñanza procedentes de otras fuentes.

Todavia, esta proposta de como gerir a sala de aula pode ser eficaz para uma determinada sala de aula e num determinado contexto (espacial e temporal) e revelar-se incapaz noutros contextos. Esta ressalva, de certa forma, é manifestada, em forma de dilema, por Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001: 29), quando questionam: ¿cómo trabajar con el grupo

y, al mismo tiempo, llegar a cada miembro de la clase cuanto individuo? Vemos, também, esta preocupação em Brahn Norwich, pois, para este a EI requer ultrapassar alguns dilemas, os quais se consubstanciam no dilema principal: o reconhecer ou não reconhecer as diferenças. Norwich (2002) assume, entretanto, que ambas as opções estão sujeitas às implicações negativas ou riscos que se evidenciam em forma de estigma, de desvalorização, de rejeição ou, ainda, de desresponsabilização por parte da escola no que toca à criação de condições que ofereçam as mesmas oportunidades a todos os alunos.

Para Norwich (2002), entre os principais dilemas da inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular, destacam-se três:

- o *dilema de identificação*, isto é, se o facto de identificarmos o/a aluno/a com NEE lhe oferece benefício ou, pelo contrário, só serve para lhe prejudicar mais ainda;
- o *dilema do curriculum*, em que se questiona até que ponto um currículo comum/individualizado (conteúdos iguais/diferentes) é relevante para um/a aluno/a com deficiência ou outro tipo de NEE;
- o *dilema de colocação* do/a aluna/a com NEE, ou seja, em que medida a colocação de um/a aluno/a numa sala de aula comum/especial influencia positiva ou negativamente no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Esses dilemas da EI instam-nos a sermos assertivos na escolha de estratégias de E-A dos alunos com NEE, bem como nas estratégias de Formação de professores. Torres González (1988) afirma que a EI depara com um grande dilema no que respeita ao tipo de Formação de professores e, por isso, questiona sobre que modelo de Formação de professores devem os sistemas educativos apostar no sentido de assegurarem que sejam respeitados os princípios de atenção à diversidade numa escola que se quer compreensiva.

Para Marchesi (2010: 17), há alguma dúvida no que toca à escolha de um modelo de Formação de professores que seja capaz de responder às demandas da educação na actualidade, pois, para além, de vários outros dilemas, o autor defende que não há consenso sobre “(...) cómo abordar las nuevas tareas sin que dejen de cumplir las antiguas y como se traduce todo ello en los modelos de formación, de selección del profesorado y de organización de su tiempo de trabajo”.

Na verdade, Marchesi (2010: 17) considera essa falta de consenso como um risco para a educação, uma vez que ela produz efeitos negativos no exercício da atividade docente, de entre as quais se destacam a superficialidade, o desequilíbrio na avaliação, as desigualdades entre os alunos, os valores pelos quais se orientam a ação educativa, as dificuldades na relação com as famílias e a perda da autoestima profissional.

Já Torres González (1988) parece não ter dúvidas em relação a este aspeto, pois defende que, as discussões a volta da Formação de professores que vêm desde 1950 à actualidade assentam-se em duas principais abordagens, sendo que a mais antiga aponta para um plano de formação generalista e a mais recente defende a especialização. Todavia, Torres González (1998: 188-189) defende que, na actualidade, a Formação de professores depara com dois dilemas:

El primer dilema trata de discernir sobre la conveniencia de que el contenido que reciban los profesionales que van a ejercer su labor en el ámbito de la integración sea un contenido centrado en los déficits (programas categoriales) o, por el contrario, éste sea más general (programas no categoriales). El segundo dilema representa la dicotomía del doble discurso formativo en integración. Nos referimos a una formación común frente a una formación especializada. Son dos cuestiones que merecen ser analizadas.

Comparando os pontos de vistas desses dois pensadores, vemos que ambos reconhecem que a educação depara, na actualidade, com alguns dilemas que urgem serem ultrapassados, sob pena de não ficar mais deflagrada a crença que, felizmente, ainda muitos cidadãos ainda depositam nela. Verificamos uma estreita sintonia em termos de preocupações.

Marchesi (2010: 17) consubstancia os dilemas em dois grupos, são eles:

- os dilemas que abarcam a educação, de uma forma geral;
- os dilemas directamente relacionadas com um campo bem específico – o da *formação de professores*. Por conseguinte, explica que, por um lado, “(...) la tarea de enseñar a las nuevas generaciones está inmersa en serios dilemas y contradicciones no exentos de riesgos” e, por otro, que “(...) no se tiene claro qué supone enseñar, ni como debe hacerse, ni qué criterios han de utilizarse para evaluar la enseñanza. Tampoco existe acuerdo sobre los valores que deben defenderse, ni sobre la actitud más adecuada ante los diferentes grupos culturales.”

Merece destaque a preocupação de Torres González (1998: 191), quando desafia-nos a procurar respostas para algumas das questões muito pertinentes, como demos verificar no que se segue:

¿qué conocimientos deben adquirir los profesionales para desarrollar su labor en contextos educativos integradores? ¿sería más adecuada una formación específica, con contenidos igualmente específicos o primero una formación generalista para acceder después a la especialización? Se trata, en definitiva, de problematizar en torno a una titulación única (especial) o una titulación doble (primero general y luego específica).

Pese embora o facto de essas questões nos oferecerem a liberdade para escolhermos as opções que consideramos como as mais acertadas, a verdade é que a forma como Torres González (1998) respondeu as suas próprias questões espelha uma clara simpatia para uma formação inicial de professores mais generalista, isto porque ficou evidenciada uma abordagem multi e transdisciplinar no exercício da docência.

Um labor docente que assume o atendimento à diversidade como um desafio permanente e para isso exige-se aos professores que, na sua prática pedagógica e de ação educativa, para além de uma atitude positiva, actuem como profissionais reflexivos e críticos, desenvolvam ações coordenadas, trabalhem em cooperação (entre si e com os demais profissionais da escola), de forma a encontrarem respostas para as necessidades específicas de cada aluno/a.

Também Norwich (2009) encontramos as respostas às questões colocadas por Torres González (1998), quando defende que o melhor caminho é diagnosticar os problemas e as necessidades dos alunos, nos termos que passamos a apresentar no quadro que se segue, através do qual, podemos ver que o autor é a favor de uma identificação/discriminação positiva.

No quadro 5 que se segue vemos que Norwich (2008) enfatiza a necessidade de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino; defende a “identificação” como ponto de partida de uma planificação flexível e que respeite as diferenças individuais; há uma preocupação com a formação humana, como que todos os alunos tenham um pleno gozo dos seus direitos que presenciem as potencialidades e limitações de cada um, que partilhem entre si as suas dificuldades. Notamos uma preocupação com a interconexão entre as escolas do sistema regular de ensino e as escolas especiais como forma de superar as dificuldades mais profundas dos alunos, numa lógica de complementarização.

Versão original	Adaptação para Português
<p>1. Positive identification of children with disabilities and difficulties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>as part of the general system of monitoring and assessing learning progress and establishing individual or personalized needs;</i> • <i>as part of a wider group of those at risk of social exclusion, with additional needs;</i> • <i>as part of generic groups of those with disabilities (functionally defined);</i> • <i>as part of those identified with medical/disorder categories – perhaps self-defined; with social identity related to medical category – for example, autistic spectrum disorder, Down’s syndrome, dyslexia.</i> <p>2. Participation in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programmes and practices: <ul style="list-style-type: none"> ○ academic; ○ technical/vocational; ○ creative/social rituals. • Social and cultural aspects: <ul style="list-style-type: none"> ○ organisational ethos; ○ group/class ethos; ○ interpersonal relations. <p>3. Placement:</p> <ul style="list-style-type: none"> • separate school (special school) linked to ordinary school; • same class (varying degrees of withdrawal); • same learning group. <p>4. Curriculum/teaching:</p> <ul style="list-style-type: none"> • same general aims, different pathways/teaching approaches; • same areas and pathways/programmes, different teaching approaches; • same general teaching approaches with some differentiation. <p>5. Governance and responsibility of separate settings (under national regulations):</p> <ul style="list-style-type: none"> • regional system of governance; • local authority governance; • schools and clusters or federations of schools governance. 	<p>1. Identificação positiva de crianças com deficiência e dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como parte do sistema geral de acompanhamento e avaliação dos progressos de aprendizagem, bem como de definição de necessidades individuais ou personalizadas; • como atividade que permite o conhecimento de um maior número de pessoas necessidades especiais e em risco de exclusão social; • como parte de grupos genéricos das pessoas com deficiência (funcionalmente definida); • como parte em que se regista a actuação médica para efeito da categorização das desordens como o espectro autista, síndrome de desordem, de Down, dislexia. <p>2. Participação em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas e práticas: <ul style="list-style-type: none"> ○ académica; ○ técnico / profissional; ○ criativo / social rituais. • aspetos o social e cultural: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>ethos</i> organizacional; ○ grupo / <i>ethos</i> de classe; ○ relações interpessoais. <p>3. Colocação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensino separado (escola especial), ligado à escola comum; • mesma classe (diferentes graus de retirada); • mesmo grupo de aprendizagem. <p>4. Currículo / ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mesmo tem como objetivo geral, diferentes caminhos / ensino abordagens; • mesmas áreas e vias / programas, diferentes abordagens de ensino; • mesmo ensino geral abordagens com alguma diferenciação. <p>5. Governança e responsabilidade de configurações separado (nos termos da regulamentação nacional):</p> <ul style="list-style-type: none"> • sistema regional de governação; • autoridades locais de governança; • escolas e clusters ou federações de escolas de governança.

Quadro 5 – As cinco dimensões da EI, segundo a proposta de Norwich (2008: 142)

Longe da tentativa de ignorar os dilemas acima citados, o problema é que enfrentamos um dilema que, ao nosso ver, tem proporções ainda maiores e, quiçá, muito mais preocupante. Estamos a referir ao facto de muitos professores não aplaudirem a inclusão. Postura esta que, em alguns casos, é eivada pelas cobranças constantes por parte dos encarregados de educação quando os seus educandos não obtêm resultados escolares positivos, pela sobrecarga de trabalhos que os professores desempenham numa escola ou em várias escolas e, noutros casos, por exercerem, em simultâneo, a profissão docente e a profissão em que se formou.

Agora, uma coisa é certa, quem assumiu a profissão docente deve estar consciente de que docência sem ciência sem ciência não existe, ensino dissociado da pesquisa não existe.

Esta situação marcada pela sobrecarga e pela falta de tempo da parte dos professores para se dedicarem à pesquisa com o propósito de conhecerem e porem em marcha estratégias educativas adequadas às características dos alunos, é referida por vários autores. Ferreira (2007: 94) assinala que “(...) a maior parte dos professores [dos que tomaram parte no estudo] não dispõe de tempo ou dos conhecimentos necessários à consulta da literatura de especialidade (...).”

A partir de todas essas propostas que fomos aludindo neste capítulo, por entendermos que são contribuições pertinentes para a compreensão dos contornos que a sociedade foi tomando desde o período da total exclusão até ao paradigma da inclusão, podemos dizer que o progresso dos propósitos da *EPT* no sistema de ensino regular passa, inevitavelmente, por uma aposta na promoção da avaliação e, em especial, na cultura de *auto-avaliação*. Que a *auto-avaliação* é o primeiro passo para que seja possível empreender as necessárias mudanças nas nossas escolas; reconhecemos que os registos e os relatórios produzidos na última etapa do esquema de Booth e Ainscow (2002) – a da avaliação – para além de servirem como indicadores importantes para a percepção da dinâmica empreendida e na projecção de uma visão mais objetiva da instituição educativa, oferecem pistas acerca dos sectores da escola que carecem de um maior investimento.

Concluimos, referindo que no capítulo que se segue descrevemos e discutir o estado da arte da dinâmica que temos vindo a assistir em Cabo Verde em prol da inclusão escolar e social, a partir da legislação e das iniciativas de organismos governamentais ou não governamentais.

Capítulo IV: A Inclusão escolar e social em Cabo Verde

4.1 Enquadramento do capítulo

Neste capítulo procuramos fazer uma abordagem crítica da situação da inclusão sócio-escolar das pessoas com NEE em Cabo Verde com o intuito de evidenciar as “boas práticas” que vêm sendo levadas a cabo em prol da educação e formação, da saúde e bem-estar, do emprego, da melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, bem como os aspetos que se revelam como entraves à filosofia da inclusão e/ou mais precisamente, aos desafios atrás referidos.

Sendo assim, por um lado, apresentamos descrição breve de iniciativas de carácter mais geral desencadeadas pelo Governo, que, ao nosso ver, são dignos de realce, por outro, destacamos um leque de as associações que vêm dando um forte contributo para a melhoria de vida das pessoas com deficiência em Cabo Verde e, por outro, ainda, referência à legislação cabo-verdiana que vem servindo de pauta na promoção da igualdade e equidade de oportunidades, a começar, pela Constituição de Cabo Verde e se estende à Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Deficiente, Lei Orgânica do Ministério da Educação, Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, Lei do Mecenato, Plano Nacional de Educação para Todos.

4.2 Descrição e análise das iniciativas em matéria de educação

É sabido que a política de EI tem sido objecto de reflexão há já algumas décadas nos países desenvolvidos como Islândia, Finlândia, Reino Unido, Estados Unidos, Alemanha, Itália, Espanha, Dinamarca, França, Portugal, entre outros. Na verdade, nestes países a questão da inclusão tem merecido profundas reflexões por organismos instituídos e investigadores isolados e, por conseguinte, tem contribuído para que as suas escolas ofereçam as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos sem comprometer a qualidade e a eficácia escolares.

Segundo Campos (2002), estes países, conscientes da diversidade de deficiências e da dificuldade na resolução dos problemas decorrentes dos mesmos, incorporaram nos currículos de formação inicial de professores conteúdos relacionados com NEE.

Infelizmente, esta dinâmica ainda não se vive em Cabo Verde, pois se os países referidos apresentam relatos de enriquecedoras experiências de sucesso, no nosso país, as experiências são ainda incipientes e a prática caminha a um ritmo demasiado lento, seja em matéria de criação e/ou de adaptação de estruturas físicas, seja no que respeita ao desenvolvimento e multiplicação de recursos, seja, ainda, na capacitação técnico-científica e pedagógica de docentes e técnicos de apoio específico, indispensáveis para que as nossas instituições educativas passem a estar na linha de frente na luta contra a exclusão escolar e social.

É neste sentido que somos instados por Lia, Gerson e Pinho (2005: 7) a perceber a *inclusão social* na sua verdadeira essência, o que é mais difícil, já que “(...) a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade”.

Vendo o que acontece em Cabo Verde, diremos que, apesar de reconhecermos que os problemas de ordem financeira, o défice do potencial humano, dotado de competências técnica, científica e pedagógica e as barreiras arquitectónicas, são os que mais se evidenciam, a verdade é que, associado a todos esses problemas, temos um outro mais difícil de contornar que é a fraca sensibilidade da população para as dificuldades que as crianças com NEE enfrentam.

ONU (1994: 11) sublinha que “a reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade”. Acrescenta que o êxito das escolas inclusivas depende da mudança a nível do currículo, das instalações, da organização, de estratégias pedagógicas, da avaliação, do pessoal, da ética escolar e das atividades extraescolares.

Uma outra preocupação que é espelhada nos ditos de vários autores é o ritmo lento nas mudanças a nível dos aspetos que acabamos de referir. Perrenoud (2001), é, segundo Lima-Rodrigues *et al.* (2007: 36), um dos críticos dessa lentidão na mudança das práticas dos professores, ao enfatizar que “(...) ensinar é ‘agir na urgência e decidir na incerteza’, ou seja, é

mobilizar recursos e tomar decisões no momento imediato, sabendo que, às vezes, é nas pequenas decisões do dia-a-dia que algo de grande se concretiza.”

Há que reconhecer que, a partir de 1990, tem havido algumas boas iniciativas, a começar com a aderência ao movimento *EPT*, através da incorporação dos princípios deste movimento na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, bem como a participação na Conferência de Salamanca e a sua respetiva ratificação, a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos e o Plano Estratégico Para a Educação.

Este conjunto de iniciativas legislativas e de outras decorrem das medidas teórico-legais vertidas na Constituição. Já as directivas da EI apresentadas pela ONU (1994) estão vertidas na LBSE, posteriormente alterada em alguns dos seus artigos pela Lei n.º 113/V/99 e, recentemente, pelo Decreto-Legislativo n.º2/2010, de 7 de Maio), conforme podemos ver mais a frente.

Destaca-se, também, a reorganização dos serviços, dado que, a nível da Direção Geral do EBI e ES, foi criado o Sector da EE, o qual tem apoiado as escolas, quando solicitadas, através da actuação de uma equipa constituída por cinco técnicos, uma psicóloga com especialização em EE, um sociólogo que, apesar de cego, tem uma vasta experiência na área da deficiência visual e tem apoiado muitas outras pessoas com Problemas de Visão (PV) e aos professores que têm tido as suas primeiras experiências de leccionar em salas frequentadas por alunos com os PV, uma professora do EB com estágio em Língua Gestual Portuguesa, uma mestre em Educação Especial e um técnico superior em Educação Especial.

Outrossim, segundo o Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES) (2007), o sector da EE tem como principal função promover ações que contribuam para a escolarização das crianças e adolescentes com deficiências e que lhe compete a realização das atividades que se seguem.

- Ações de divulgação do Projecto Escola Inclusiva da UNESCO;
- Ações de sensibilização quanto a problemática da deficiência no país;
- Seminários de capacitação na área das NEE dirigidas a diversos grupos alvos, nomeadamente aos alunos finalistas do Instituto Pedagógico (escola de Formação de professores da Praia e Assomada); Coordenadores pedagógicos afectos a todas as Delegações do MEES; as coordenadoras e monitoras de Jardins Infantis;
- Promoção de formações em áreas específicas: no âmbito do Protocolo de cooperação técnica assinado entre a Republica Federativa do Brasil e a Cabo Verde, foram implementadas ações

de formação nas áreas específicas – área do Sistema Braille Integral; Ensino da Língua Portuguesa para surdos e Orientação, Mobilidade e Actividades de Vida Diária;

- Monitorização das Núcleos Locais de Educação Inclusiva criados a nível de todas as Delegações do MEES;
- Acompanhamento de casos pontuais de alunos com NEE integradas no ensino regular;
- Implementação de diversos projectos que visam a aquisição/distribuição de materiais específicos de Educação Especial: máquinas Braille; pautas e punções; kits pedagógicos e 190 kits didácticos;
- Promoção de Jornadas de Reflexão sobre a questão da Educação Inclusiva no país;
- Promoção da regulamentação da Educação Inclusiva no país.

São, ainda, dignos de destaque, o projecto *Apoio Institucional ao Sector da Educação*, que veio capacitar alguns professores do EBI e do ES em matéria de formação a distância; o projecto *Língua Francesa Vector de Desenvolvimento*, que tem difundido o Francês nas escolas secundárias e a distribuição de material didáctico; o projecto de *Apoio ao Desenvolvimento do ES e Ensino Superior* que vem permitindo o aumento do número de professores com formação de nível superior e na melhoria da qualidade de ES, através dos cursos ministrados na Universidade de Cabo Verde, bem como o apoio a nível de concessão de bolsas de estudo e a disponibilização de formação contínua para professores da Língua Portuguesa.

Apesar de serem importantes as iniciativas que acabamos de mencionar para a melhoria da qualidade educativa, para tornarmos as nossas instituições educativas em “escolas eficazes”, é preciso a adopção de medidas em tempo útil e consentâneas com a filosofia da inclusão, evitando desperdício de recursos e de posturas arraigadas pela postura de negligência.

O Plano Nacional da Educação para Todos deixa entender que o Ministério da Educação tem vindo a apoiar a criação de condições favoráveis à inclusão, a começar pela avaliação de recursos necessários para a EI, como forma de se criar as bases que permitam avançar para a regulamentação, em forma de normativo.

Isto significa que as directivas, que têm vindo a nortear a EI, decorrem das recomendações da ONU (1994) e que, de certa forma, já estão vertidas na Constituição, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 103/III/90, posteriormente alterada em alguns dos seus artigos pela Lei n.º 113/V/99 e, recentemente, pelo Decreto-Legislativo n.º2/2010), no Plano Nacional de Educação para Todos e no Plano Estratégico da Educação, entre outros diplomas.

4.3 Iniciativas legislativas faváveis à inclusão sócio-escolar e sócio-profissional

4.3.1 A Constituição: a este nível, merecem destaque:

(i). Artigo 23.º – Princípio da igualdade –, onde se lê que:

Todos os cidadãos têm igual dignidade social e são iguais perante a lei, ninguém podendo ser privilegiado, beneficiado ou prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de raça, sexo, ascendência, língua, origem, religião, condições sociais e económicas ou convicções políticas ou ideológicas.

(ii). Artigo 27.º – Direito à vida e à integridade física e moral –, advertindo no ponto um, que “a vida humana e a integridade física e moral das pessoas são invioláveis” e no ponto dois que “ninguém pode ser submetido a tortura, penas ou tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos, e em caso algum haverá pena de morte”.

(iii). Artigo 73.º – Direitos das crianças –, em especial os três primeiros pontos:

1. Todas as crianças têm direito à protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos, com vista ao seu desenvolvimento integral.
2. As crianças têm direito a especial protecção em caso de doença, orfandade, abandono e privação de um ambiente familiar equilibrado.
3. As crianças têm ainda direito a especial protecção contra:
 - a) Qualquer forma de discriminação e de opressão;
 - b) O exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições a que estejam confiadas;
 - c) A exploração de trabalho infantil;
 - d) O abuso e a exploração sexual.

(iv). Artigo 74.º – Direitos dos jovens – prima pela continuidade e pelo reforço das políticas de apoio, como podemos verificar, através do que passamos a apresentar

1. Os jovens têm direito a estímulo, apoio e protecção especiais da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. O estímulo, o apoio e a protecção especiais aos jovens têm por objectivos prioritários o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades físicas e intelectuais, do gosto pela criação livre e do sentido do serviço à comunidade, bem como a sua plena e efectiva integração em todos os planos da vida activa.
3. Para garantir os direitos dos jovens, a sociedade e os poderes públicos fomentam e apoiam as organizações juvenis para a prossecução de fins culturais, artísticos, recreativos, desportivos e educacionais.

4. Também para garantir os direitos dos jovens, os poderes públicos, em cooperação com as associações representativas dos pais e encarregados de educação, as instituições privadas e organizações juvenis, elaboram e executam políticas de juventude tendo, designadamente, em vista:

- a) A educação, a formação profissional e o desenvolvimento físico, intelectual e cultural dos jovens;
- b) O acesso dos jovens ao primeiro emprego e à habitação;
- c) O aproveitamento útil dos tempos livres dos jovens.

(v). Artigo 75.º – Direitos dos portadores de deficiência – salvaguarda o primeiro ponto do artigo 24.º da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada em Agosto de 2006, pela ONU, onde faz saber que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Organização da Nações Unidas, 2006).

Efetivamente, no artigo 75.º, é defendido que

1. Os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. Para efeitos do número anterior, incumbe aos poderes públicos, designadamente:
 - a) Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração dos portadores de deficiência, bem como as condições económicas, sociais e culturais que facilitem a sua participação na vida activa;
 - b) Sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com os portadores de deficiência, fomentando e apoiando as respetivas organizações de solidariedade;
 - c) Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitectónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
 - d) Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no ensino e na formação técnico-profissional.

(vi). Artigo 77.º (Direito à educação) revela, nos dois primeiros pontos, orientações dos documentos internacionais como a *Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)*, a *Declaração de Salamanca (1994)* e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)*. O Estado de Cabo Verde, em 1999, definiu que:

1. Todos têm direito à educação.

2. A educação, realizada através da escola, da família e de outros agentes, deve:

- a) Ser integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica dos cidadãos;
- b) Preparar e qualificar os cidadãos para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania;
- c) Promover o desenvolvimento do espírito científico, a criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica;
- d) Contribuir para a igualdade de oportunidade no acesso a bens materiais, sociais e culturais;
- e) Estimular o desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do espírito de empreendimento e da criatividade, bem como da sensibilidade artística e do interesse pelo conhecimento e pelo saber;
- f) Promover os valores da democracia, o espírito de tolerância, de solidariedade, de responsabilidade e de participação (Constituição da República de Cabo Verde, na versão dada pela Lei Constitucional n.º 1/V/1999).

4.3.2 O Decreto-Lei n.º 20/2011: regula a questão da acessibilidade física

O Decreto-Lei n.º 20/2011 merece destaque, porque aprova as normas técnicas que permitem garantir a acessibilidade, com segurança e autonomia, das pessoas com deficiência e mobilidade condicionada. Efetivamente, neste diploma o Governo manifesta a intenção de, em sintonia com as demais políticas públicas de inclusão social em curso, introduzir medidas de reforço das condições nos espaços públicos. Estamos a falar de medidas que vão ao encontro do conceito do Desenho Universal e das orientações sobre a acessibilidade em edificações, sejam estas públicas ou privadas. Por isso, merece destaque o artigo 3.º, referente às definições, onde se lê que:

Para efeitos do presente diploma, entende-se por:

- a) Acessibilidade: a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos;
- b) Barreira arquitectónica ambiental: impedimento da acessibilidade, natural ou resultante de implantações arquitectónicas ou urbanísticas;

- c) Barreiras em transportes: dificuldades ou impedimentos apresentados pela simples falta de adaptação às necessidades especiais de pessoas com deficiência dos meios de transporte particulares ou coletivos, terrestres, marítimos ou aéreos.

Contudo, apraz-nos sublinhar que, para isso, é preciso um compromisso sério com os princípios que enformam o Desenho Universal, referidos, por exemplo, no Guia de Acessibilidade em Edificações, pela Comissão Permanente de Acessibilidade do Brasil (CPA). Pois, segundo a CEP (s/d: 6), são quatro os princípios que estão na base do Desenho Universal, são eles:

- 1) Acomodar amplamente as diferenças antropomórficas, ou seja, permitir que pessoas de diversos padrões (adultos, crianças, idosos etc.) ou em diferentes situações (em pé, sentados etc.) possam interagir sem restrições com o ambiente projetado. Significa estar atento a alguns limites físicos e sensoriais capazes de comprometer a ação e o alcance impostos a pessoas mais baixas, mais altas ou em cadeiras de roda, por exemplo.
- 2) Reduzir a quantidade de energia necessária para a utilização de produtos e ambientes. Considerar, enfim, distâncias e espaços, de modo que estes fatores não obriguem o indivíduo a um esforço adicional ou cansaço físico.
- 3) Adequar ambientes e produtos para que sejam mais compreensíveis, prevendo inclusive as necessidades de pessoas com perdas visuais ou auditivas, criando soluções especiais por meio de cores vibrantes, sinais táteis e sonoros.
- 4) Integrar produtos e ambientes para que sejam concebidos como sistemas e não como partes isoladas.

Na verdade, esses princípios estão salvaguardados no Decreto-Lei n.º 20/2011. Por um lado, através do artigo 1.º, referente ao objecto, onde se lê:

1. São aprovadas as normas técnicas que permitem garantir a acessibilidade, com segurança e autonomia, das pessoas com deficiência e mobilidade condicionada, nomeadamente através da eliminação das barreiras urbanísticas e arquitectónicas nos edifícios públicos, equipamentos/mobiliários coletivos e via pública, constantes do anexo I ao presente diploma e que dele fazem parte integrante.

Por outro lado, através do artigo 2.º, referente âmbito de aplicação, quer onde se lê,

1. As normas técnicas sobre acessibilidade aplicam-se às instalações e respetivos espaços circundantes da administração pública central e local, bem como aos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados ou de fundos públicos.

quer, no ponto 2, que apresenta o elenco dos mais diversos edifícios, estabelecimentos e equipamentos de utilização pública e via pública, quer, ainda, o número 3, onde é referido que

normas técnicas sobre acessibilidade ainda se aplicam, igualmente, às edificações residenciais, sejam estas multifamiliares, condomínios ou conjuntos habitacionais.

Ainda relacionado com a questão da Acessibilidade destacam-se o Decreto-lei n.º 5/79, de 27 de Janeiro, o qual concede isenção de direitos na importação de veículos construídos ou adaptados às necessidades das pessoas com deficiência físico-motora e a Lei 20/VII/2007, de 28 de Dezembro, que isenta o pagamento do Imposto sobre o Valor Acrescentado (IVA) nas transmissões e importações de cadeiras de rodas e desses tipos veículos automóveis.

4.3.3 A Lei Orgânica do Ministério da Educação

A Lei Orgânica do Ministério da Educação (2001) incumbe à Direção da Educação Pré-escolar e Básica e à Direção do EBI e ES a responsabilidade de criarem condições favoráveis à integração de crianças com NEE no sistema de ensino regular. Merece destaque o artigo 16.º, referente aos Serviços centrais nas áreas da EBI e ES, em especial, as alíneas

- k) Contribuir para a re-inclusão no sistema escolar, de crianças e adolescentes em idade escolar que o tenham abandonado;
- l) Contribuir para a criação de alternativas de reabsorção de crianças e adolescentes excluídos do sistema educativo.

4.3.4 O Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA – EPT)

No PNA – EPT (2002) é sublinhado que a política educativa tem como âncoras os princípios que norteiam a inclusão, nomeadamente, a qualidade, a equidade, a pertinência social e económica, o envolvimento e a participação das famílias na gestão do sistema. Estas preocupações vêm reiteradas no Plano Estratégico para a Educação (2003).

4.3.5 O Plano Estratégico para a Educação (2003)

De entre as várias “Medidas de Política” traçadas Plano Estratégico para a Educação para o período 2003-2010, merecem destaque as seguintes, por entendermos que espelham as

orientações em matéria da inclusão de todos os alunos num sistema único de ensino, saídas da Conferência de Salamanca (1994). Referimo-nos, à/ao:

- Melhoria da eficácia interna do sistema de ensino mediante a redução das taxas de repetência e abandono escolar;
- Reformulação dos métodos de avaliação e dos apoios didáticos e pedagógicos;
- Reforço dos programas de formação e de capacitação de professores;
- Adaptação de algumas escolas existentes e das novas escolas às crianças com necessidades educativas especiais;
- Reforço da formação contínua de professores em matéria de necessidades educativas especiais;
- Reforço das equipas concelhias de apoio aos alunos deficientes com dificuldades de aprendizagem;
- Criação de condições para que os parceiros sociais possam participar, cada vez mais, na gestão escolar e nos projectos educativos.

4.3.6 A Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (LBSE)

Em relação à LBSE, por um lado, é digno de destaque o artigo 4.º, pelo facto de, por um lado, vir reforçar o “Princípio da igualdade” e o Direito à educação, direitos defendidos, respetivamente, nos artigos 23.º e 77.º da Constituição, por outro, por instar a sociedade cabo-verdiana a assumir a Educação como um Dever, e, por outro, o n.º 2 do artigo 5.º, onde se lê que a educação “(...) deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso” (Lei n.º 103/III/90).

Esta missiva assemelha-se a tantos outros escritos que encontramos no âmbito de documentos oficiais e da literatura científica. Servem de exemplos, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, comentada por Magalhães (2001: 54), na qual é assumido que a escola deve, acima de tudo, desempenhar a função instrutiva, incorporando, em simultâneo, os saberes cognitivos, os saberes técnicos e as competências instrumentais, ou seja, “a preparação para o trabalho socialmente útil, (...)” e a função educativa ou formativa, que consiste “[n]o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade”, tendo como âncoras os preceitos que concorrem para os valores, as atitudes, as normas sociais e o modelo de vida democrática. Por outro lado, essas prerrogativas encontram semelhanças nos ditos de Neira García (2001: 268), quando afirma:“(...) la escuela tiene dos funciones. **Una manifiesta**, consistente en la transmisión de la

‘educación social, moral, normativa y académica’ a los escolares. **Otra función latente**, que conlleva la preparación de los sujetos para la vida adulta” (sic).

O que nos interessa é a função formativa e nos termos que ela é apresentada por Magalhães (2001) e Alberte Castiñeiras (2001). Ambos colocam a tónica nas estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades sociais. Alberte Castiñeiras (2001: 331) postula que não é possível garantir a inclusão social de uma pessoa com NEE se a aposta educativa cingir “(...) en adquisición y hábitos de autocuidado y autonomía, aprendizajes básicos de cara a la vida diaria, hoy se piensa que se deben transcender tales objetivos e intentar instaurar estrategias generalizadas de comportamiento inteligente”. Magalhães (2001: 67) defende que:

Se as oportunidades geradas na escola forem variadas e proporcionadoras de êxito e satisfação para o conjunto das crianças que intensamente interagem na sala de aula, não só o clima social melhorará como a conflitualidade tenderá a baixar e o nível de satisfação e participação nas tarefas escolares crescerá na mesma proporção.

Para isso, o autor propõe que, no quadro do desempenho da função formativa, a escola deve criar condições que permitam à pessoa desenvolver uma série de valências ou habilidades sociais, conforme evidencia a figura 12 que se segue.

Figura 11 – Escola e as habilidades sociais, segundo Magalhães (2001: 68)



Ainda no quadro da nossa Lei de Bases, merecem destaque o artigo 6.º – Livre acesso ao sistema educativo –, defendendo que: “O sistema educativo dirige-se a todos os indivíduos independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, intelectual ou cultural, crença

religiosa ou convicção filosófica de cada um”. Na verdade, este último incorpora o sétimo princípio da Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

4.3.7 Bases gerais da Prevenção, reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência:

Lei n.º 122/V/2000

A Lei n.º 122/V/2000 apresenta um total de 23 artigos, que estabelecem as grandes linhas de orientação sobre a reabilitação e integração de pessoas com deficiência, tendo em vista o assegurar que estas, à semelhança de qualquer cidadão, usufruam da igualdade em termos de direitos e oportunidades de participarem na vida ativa, reiterando, de certa forma, aquilo que está salvaguardando na alínea b) do artigo 174 da Constituição da República de Cabo Verde.

Nesta linha, do total de 23 artigos, seis merecem destaque. São eles:

(i). Artigo 3.º (Princípios gerais)

A implementação de uma política global a favor das pessoas com deficiências assenta nos seguintes princípios básicos:

- a) Prevenir, reduzir ou eliminar a deficiência, impedir o seu agravamento e atenuar os seus efeitos;
- b) Assegurar ao indivíduo uma participação activa na vida em sociedade;
- c) Apoiar a pessoa portadora de deficiência no sentido de lhe garantir uma vida independente.

(ii). Artigo 4.º (Definições)

Para efeito deste Diploma considera-se:

- a) Pessoa portadora de deficiência – aquela que por motivo de anomalia, congénita ou adquirida, se encontra em situação de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais em virtude da diminuição das suas capacidades físicas e intelectuais;
- b) Prevenção – conjunto de medidas tendentes a evitar o aparecimento ou agravamento da deficiência e a reduzir os seus efeitos ou consequências;
- c) Reabilitação – processo global ou contínuo que visa corrigir deficiência e a conservar, a desenvolver ou restabelecer as aptidões e capacidades da pessoa por forma a possibilitar a sua inserção ou reinserção, na vida social;
- d) Integração – pressupõe uma plena e activa participação da pessoa na vida social e económica e uma maior autonomia possível.

(iii). Artigo 6.º (Reabilitação e Integração social)

“O processo de reabilitação e integração social compreende designadamente o acompanhamento médico e psicossocial, orientação individual e profissional, formação profissional e inserção do indivíduo na vida activa.”

(iv). Artigo 9.º (Áreas de Intervenção)

Os processos de prevenção e reabilitação compreendem medidas diversificadas e complementares, abarcando as áreas de saúde, da educação, da cultura, do desporto, do emprego e formação profissional, da protecção social, da acessibilidade e de outras que visem favorecer a autonomia pessoal da pessoa portadora de deficiência.

(v). Artigo 15.º (Acessibilidade e mobilidade)

“A acessibilidade visa eliminar as barreiras arquitectónicas e outras que dificultam a mobilidade, a autonomia e a participação plena da pessoa portadora de deficiência na vida social.”

(vi). Artigo 18.º (Apoio às famílias)

O Estado concede apoios pecuniários ou de outra natureza às famílias que tenham a seu cargo ou acolham pessoa portadora de deficiência por forma a facilitar a reabilitação e integração sempre quando o grau de deficiência exija da família maior dispêndio de tempo e recurso.

Os artigos acima referidos retratam os conceitos mais pertinentes e as vertentes de actuação do Estado e da sociedade, como forma de prevenir, reabilitar ou atenuar o aumento de casos de deficiências e/ou de minimizar as dificuldades que decorrem das deficiências, assegurar a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e das suas respectivas famílias.

4.3.8 Decreto-Lei n.º 5/79, de 17 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 5/79 regulamenta a isenção de taxas e impostos aduaneiros em relação à importação de equipamentos e materiais de apoio às pessoas com deficiência.

4.3.9 Decreto-Lei n.º 38/93 de 6 de Julho

O Decreto-Lei n.º 38/93 é um diploma que facilita a educação, o emprego e a promoção de pessoas com distúrbios mentais.

4.3.10 Legislação que promove a Formação Profissional e Emprego

O que podemos constatar é que as grandes limitações têm que ver com a lentidão com que as coisas acontecem no sentido da efectivação das linhas de orientação, o fraco envolvimento da sociedade civil na tomada de decisões e uma fraca parceria entre as instituições públicas e privadas. Enfim, por tudo isto, justifica-se a pertinência da preocupação de Rodrigues (2003: 91), quando questiona: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não é?”

4.4 Iniciativas das instituições públicas e organizações não governamentais

Em Cabo Verde, como já vimos, o que tem faltado é um maior envolvimento por parte das instituições sociais na procura e implementação de orientações inclusivas, as quais passam pela adopção coordenada de políticas, posturas e meios eficazes no combate a atitudes discriminatórias, sejam estas veladas ou explícitas. Temos, também, instituições ou organismos que se auto-intitulam como defensores da justiça social, mas se mostram apáticas face à inacessibilidade dos espaços públicos (nas estradas e nos passeios públicos, nas escolas e estruturas das instituições do Estado e do sector privado) com a qual se deparam no dia-a-dia as pessoas com deficiência motora ou deficiência visual ou multideficiência, bem como face às deficientes condições nos meios de transporte, nas caixas multi-banco, nos mobiliários, nas casas de banho e/ou nos lavabos públicos, entre outros.

Dizemos isto, porque este retrato faz parte desta nossa sociedade que conta, actualmente, com mais de duzentas associações como membros efectivos da Plataforma das Organizações Não Governamentais (ONG), de entre as quais muitas têm em comum por objetivo lutar pela igualdade e equidade, bem como contribuir para a melhoria das condições de vida dos menos favorecidos, através do apoio moral e psicológico, da protecção, da intervenção precoce, da reabilitação, do tratamento, da educação/formação e inserção no mercado de emprego.

Algumas são dinâmicas e merece ser destacadas. É preciso que tenham mais visibilidade e reconhecimento junto da sociedade cabo-verdiana, pela nobre missão que assumiram de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. A ordem em que aparecem segue o critério da antiguidade. Seguem alguns exemplos acompanhados das respetivas descrições, de forma sumária, bem como dos respetivos endereços electrónicos e/ou

páginas Web para, caso as pessoas precisarem de apoio ou pretendam dar algum tipo de contributo, possam entrar em contacto e iluminar mais ainda esta ideia.

- (i). *Handicap Internacional*: criada a 19 de Julho de 1982. É uma organização internacional e independente e cuja sede se encontra em França, vem atuando em Cabo Verde em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, através de ações de formação e sensibilização. Vem contribuindo para a melhoria do acesso aos cuidados, das condições de vida e da autonomia das pessoas com deficiência; e-mail: cndhc@cndhc.gov.cv; site: www.handicap-international.org
- (ii). *Associação Cabo-verdiana de Deficiente (ACD)*: criada a 11 de Março de 1993 com a missão de promover e assegurar que sejam salvaguardados os direitos das pessoas com deficiência, visando a integração social e económica das mesmas.
- (iii). *A Ponte*: realiza campanhas de sensibilização em defesa dos direitos das pessoas com deficiência mental ou intelectual; e-mail: aad@cvtelecom.cv; www.acd-cv.org
- (iv). *Associação dos Deficientes Visuais de Cabo Verde (ADEVIC)*: criada a 21 de Maio de 1993 para promover e assegurar que sejam salvaguardados os direitos das pessoas com deficiência visual. Possui uma Escola Especial, que prepara jovens com deficiência visual para a integração no ensino formal e capacita outros para o desempenho de profissões como Orientação e Mobilidade, Telefonista, Recepcionista e Música (e-mail: adevic_cv@hotmail.com; Site: www.adevic.cv).
- (v). *Associação de Apoio ao Desenvolvimento e à Integração da Criança Deficiente (AADICD)*: criada a 01 de Novembro de 1995. Tem como missão a promoção dos interesses sociais, culturais, económicos e educacionais da criança com NE. Actua mais a nível de apoio de crianças e jovens com surdez; e-mail: aadidc_cv@hotmail.com
- (vi). *Comité Paraolímpico Cabo-verdiano (COPAC)*¹²: criado em Abril de 1998 com o propósito de promover a inclusão de pessoas com deficiência, através de atividades desportivas; e-mail: ccddeficientes@sapo.cv

¹² Na altura da sua criação foi lhe dado o nome de Comité Cabo-verdiano de Desporto para Deficientes.

- (vii). *Associação de Promoção da Saúde Mental (A PONTE)* criada a 10 de Outubro de 2000 com a missão de promover a saúde mental da população cabo-verdiana e geral e de contribuir para que sejam salvaguardados os direitos das pessoas com deficiência mental, em particular (e-mail: aponte@cvtelecom.cv; Site: www.aponte.cv).
- (viii). *Centro Nacional Ortopédico e de Reeducação Funcional (CENORF)*. Este centro é de crucial importância para o país, uma vez que permite diminuir grandemente o número de pessoas que teriam que deslocar-se para outros países para poderem ter, por exemplo, uma prótese capaz de minimizar a incapacidade na realização de certas tarefas por um custo reduzido e aliada às outras despesas inerentes e, em especial, para as pessoas com deficiência físico-motora e os seus familiares. Foi criado a 23 de Junho de 2005, cuja missão é de prestar serviços especializados e personalizados a nível da ortopedia e de reabilitação de pessoas com deficiência físico-motora.
- (ix). *Associação das Famílias e dos Amigos das Crianças com Paralisia Cerebral (ACARINHAR)*: criada a 15 de Abril de 2007 com o propósito de promover a qualidade de vida das crianças com Paralisia Cerebral, bem como das suas famílias; e-mail: mascarenhaspina@hotmail.com; site: www.acarinhar.org.cv

4.5 Breves reflexões finais

No retrato que acabamos de fazer sobre a dinâmica em Cabo Verde em prol das pessoas menos favorecidas, nota-se que, a par das boas iniciativas, há ainda um longo caminho a percorrer para que se possa fazer chegar essas boas iniciativas a todos que delas precisam. Para isso, a aposta passa pela tomada de consciência de que a inclusão social é uma tarefa de todos, especialmente, daqueles que têm como missão zelar pela dignidade da pessoa humana, pela justiça social e pela promoção da cidadania. Cabo Verde não se compara com os países avançados culturalmente em matéria da inclusão social. Estamos a dar os primeiros passos, o que se nota pela precariedade a nível dos diferentes sectores (barreiras arquitectónica e urbanística ou ambiental,

comunicacionais, meios de transporte), fraca capacidade financeira para a melhoria das vias de acesso aos serviços de utilidade pública, respeitando a filosofia do Desenho Universal¹³).

Ora, o estado da arte da nossa educação reflecte o retrato da situação social de Cabo Verde, traduzido pelos altos índices de pobreza, de desemprego e de desigualdade social que se registam na maioria das localidades e dos bairros, afetando, em particular, a nossa juventude. Esta juventude que tem vivido num cenário marcado por incertezas quanto ao seu futuro e, sobretudo, por uma condição de risco de insucesso profissional e social que cresce a cada dia. Apesar disso, temos que ser optimistas quanto ao futuro, pois as vitórias já alcançadas, por exemplo na Europa - berço da Civilização ocidental – é o resultado de um longo percurso. Sorto Martín e Ganzález-Gil (2011: 150) reconhecem “(...) que têm sido muitos séculos de segregação, uns decénios de integração e só uns anos de inclusão.”

Contudo, há que haver, por um lado, projectos estruturantes e transdisciplinares para permitir a materialização de políticas públicas assertivas e, por outro, uma estreita articulação entre as redes sociais com o propósito de reforçar as capacidades de (pró)ação e intervenção das associações pró-inclusão já existentes e entre estas e outras que irão surgir, dado que não temos que passar por aquilo que se viveu em alguns países da Europa. Sem dúvida, Cabo Verde, estando inserido numa aldeia global que se quer cada vez mais inclusiva e aspirando conseguir uma parceria especial com a União Europeia, tem que implementar as mudanças decisivas em matéria da inclusão social, a começar pela adaptação dos espaços físicos das escolas e dos seus respectivos mobiliários para que estes espelhem as características da acessibilidade definidos pelo Conceito Europeu de Acessibilidade – CEA (2005: 20-21), quando aponta que

(...) um meio físico acessível tem de ser

1. Respeitador: deve respeitar a diversidade dos utilizadores. Ninguém deve sentir-se marginalizado a todos deve ser facilitado o acesso.
2. Seguro: deve ser isento de riscos para todos os utilizadores. Assim, todos os elementos que integram um meio físico têm de ser dotados de segurança (evitar-se chão escorregadio, saliências, tem em mente a dimensões, etc.
3. Saudável: não deve constituir-se, em si, um risco para a saúde ou causar problemas aos que sofrem de algumas doenças ou alergias. Mais ainda, deve promover a utilização saudável dos espaços e produtos.

¹³ Segundo Cachadinha (2006: 10), Desenho Universal assenta-se no princípio de que não só as pessoas que se devem adaptar ao meio, mas o meio às pessoas (...). Os destinatários destas soluções são todos os cidadãos e não apenas aqueles que apresentam maiores dificuldades de interacção com o meio.”

4. Funcional: deve ser desenhado e concebido de tal modo que funcione por forma a atingir os fins para que foi criado, sem problemas ou dificuldades. (...).
5. Compreensível: todos os utilizadores devem saber orientar-se sem dificuldades num dado espaço (...).
6. Estético: o resultado deve ser esteticamente agradável (...).

Estas características pleiteadas pelo CEA (2005), traduzindo a preocupação com a qualidade de vida às pessoas que convivem durante uma boa parte do dia nas escolas, aparecem sintetizadas por Sampaio (1996), quando advoga que, para se tornar a escola num espaço de aprendizagem e de convívio dos alunos estudam e convivem entre si, a reabilitação dos diferentes espaços da escola se revela como uma das mais importantes medidas. Este apelo vai no sentido da criação de condições a todos os níveis, a começar pelas adaptações dos espaços físicos, dos equipamentos e mobiliários, da aquisição/adaptação de recursos, da aposta na investigação e formação dos professores. Isso leva-nos a afirmar que devemos ter em boa conta o debate sobre a *inclusão* e que a escola deve assumir-se como um exemplo para a sociedade no que toca ao respeito pela diversidade humana. Concordamos com Martins (2008: 29) que:

Uma sociedade, portanto, é menos excludente, e, conseqüentemente, mais inclusiva, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais, incluindo as pessoas com deficiência, para promover ajustes razoáveis e correções que sejam imprescindíveis para seu desenvolvimento pessoal e social.

Com esta disposição, estaremos a eliminar os focos de onde emergem constrangimentos que vão desde uma deficiente relação entre os agentes educativos, passando para o desinteresse e a desmotivação e culmina com o abandono e o insucesso de alguns alunos. Enfim, isto permite-nos reforçar o pressuposto apresentado na Introdução de que há uma relação entre a forma como a inclusão é percebida pelos agentes educativos de uma escola e o desempenho do aluno.

Capítulo V: Formação de professores para atender à Diversidade

5.1 Contextualização do capítulo

O atendimento à diversidade tem vindo a merecer a atenção de vários organismos internacionais. Destacam-se a UNESCO e a OCDE. A primeira ocupa-se das políticas educativas numa perspectiva macro e a última focaliza-se nas políticas concernentes à *formação de professores*. Neste capítulo, o que mais nos interessa são as políticas de *formação de professores*, dado que propomo-nos discutir as competências que a formação deve permitir aos professores desenvolver para que possam exercer, com excelência, as suas funções e melhorar a qualidade da educação. Este objetivo assenta na convicção de que a escola não consegue prestar um serviço educativo de qualidade se não dispuser de um corpo docente altamente qualificado. Espelha o ponto de vista da OCDE (2008: 1), quando sublinha que “(...) los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y, como tales, son esenciales para los esfuerzos de mejora de la escuela.”

Consciente de que a efectivação dos ideais da inclusão passa necessariamente pela qualificação dos professores, a OCDE (2008) sublinha que é importante adotar políticas que visem:

- (i) *Tornar a docência numa carreira atractiva*, uma vez que, o estudo permitiu constatar, entre outros aspetos, que metade dos países participantes revelou dificuldades em dispor de uma oferta de professores qualificados, que há uma desmotivação no seio da classe docente decorrente quer da perda da autoridade que tinham noutros tempos, quer dos salários baixos que auferem.

Libâneo (2004) corrobora desta perspectiva, pois defende que as entidades responsáveis pelas políticas educativas devem, para além da preocupação de promover ações de formação (inicial ou contínua) com o propósito de dar aos

potenciais professores ou professores em activo a oportunidade de desenvolverem competências, habilidades e atitudes profissionais, devem estar engajados na melhoria salarial destes profissionais e das condições de trabalho, a começar pelos recursos físicos e materiais, passando para as questões relacionadas com o ambiente e o clima de trabalho e se estende à cultura da organização e gestão.

- (ii) *Capacitar os professores*, tendo em conta que, a larga maioria dos países manifestou défice no que respeita o número de professores qualificados para dar resposta às actuais demandas da escola, e outros tantos revelam défice a nível de programas de integração de professores que estão no início da carreira.
- (iii) *Seleccionar e contratar professores*, alegando que o estudo permitiu concluir, por um lado, que em muitos países não tem havido esforços no sentido de criar incentivos, em regiões menos favorecidas, capazes de atrair professores mais qualificados e, por outro, que alguns países, apesar de disporem de professores qualificados em excesso, deparam com problemas a nível das políticas a adotar.
- (iv) *Manter os professores eficientes nas escolas*. Esta política visa minimizar os elevados índices de desgaste de professores, seja por motivos que se prendem com a enorme carga de trabalho, com ambientes pouco acolhedores, falta de incentivos, seja com a limitação de meios e recursos didácticos, seja, ainda, com a lentidão no que toca às mudanças dos procedimentos educativos ineficazes.

A OCDE apresenta, em 2008, um retrato dos vinte e cinco países que participaram no estudo, de entre os quais constam a Austrália, a Alemanha, os EUA, a Finlândia, o Reino Unido – países que fazem parte do lote dos que ocupam os lugares cimeiros no que toca ao Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010). Este panorama permite-nos reflectir sobre o estado da arte da Educação e, em especial, da formação de professores em Cabo Verde.

Outros sim é que, com este estudo, a OCDE (2008) vem reiterar a ideia de que os tempos passaram, mas continuamos com, pois deparamos, na actualidade, com muitos dos obstáculos no que toca à criação objetiva de condições que favorecem o acesso e a aprendizagem significativa a crianças e jovens, especialmente a dos jovens com necessidades especiais. Esses obstáculos são apresentados pela UNESCO, já em 1997, através do estudo *International consultation on*

early childhood education and special educational needs. Referimo-nos ao acentuado défice de profissionais qualificados em matéria da EE/EI, de ferramentas e técnicas de diagnóstico das necessidades dos alunos no início de cada ano letivo e de ferramentas e técnicas adequadas de avaliação das aprendizagens dos alunos no decorrer do processo formativo, sem ignorarmos a percepção errada que algumas pessoas têm de que há crianças que não aprendem.

A UNESCO (1997), em defesa dos direitos das crianças e jovens com necessidades especiais, apela à sociedade para criar as condições necessárias para que a essas crianças e esses jovens seja assegurado o direito de acesso e seja promovido um crescimento saudável; defende que a atenção às crianças com necessidades especiais pode ser construída em uma variedade de plataformas. Sem desresponsabilizar a família e a sociedade, esta é uma tarefa que compete à escola e, particularmente, aos professores. Estes devem estar engajados na procura de subsídios que lhes permitam implementar a melhor educação possível, quer no que se refere à forma de tratamento dos conteúdos nas aulas, quer na forma como avalia a aprendizagem dos alunos.

É com este entendimento que definimos como escopo do presente capítulo discutir, de forma crítica, os diferentes ângulos da formação do/a professor/a (inicial, contínua e especializada) e as competências que lhe são exigidas para (e no) exercício da profissão docente, tendo em presença que o objetivo do nosso estudo é recolher subsídios que sirvam como propostas para a definição de um modelo de *formação de professores* capaz de contribuir para a formação de um sujeito com elevado sentido de cidadania, justiça social, tolerância, cooperação, enfim, consciente dos desafios que se nos coloca de garantir uma educação de qualidade para todos.

Tem havido um consenso entre os investigadores da educação de que a formação oferecida aos professores, independentemente do modelo que cada país tem vindo a adotar, não tem revelado suficiente para resolver ou atenuar os conflitos que ocorrem no exercício da profissão docente. Abordando sobre os limites da formação docente, Gamarnik (2010: 4) aponta que:

Hay una distancia entre los postulados teóricos que futuros docentes y docentes en ejercicio dicen sostener y lo que son sus propias prácticas. Nos preguntamos, ¿por qué sucede esto? La cultura incorporada, los hábitos, las costumbres y las tradiciones escolares a menudo pesan más e impiden que los cambios se plasmen en la realidad, pero hay otra razón que explica estas imposibilidades: nos referimos a aspectos económicos, financieros, institucionales, laborales o de políticas educativas o culturales a nivel macro estructural.

Cabo Verde, isso não foge à regra, pois, à semelhança do que acontece noutros países, muitos dos casos de insucesso ou fracasso e abandono escolares, especialmente dos alunos que apresentam algum tipo de NEE, são vistos como resultado do despreparo dos professores.

Este cenário exige das instâncias de formação de professores uma aposta na capacitação deste profissional com um perfil que espelhe as qualidades que a sociedade vem reclamando, ou seja, assumir, por um lado, o ponto de vista de Sanches (1995: 73) de que “a formação é considerada válida [num (e para) um contexto inclusivo] quando as suas repercussões são visíveis nas [boas] práticas exercidas” e, por outro, o de Zabalza (2003: 37) de que:

La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra van a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado Plan de estudios.

E, por outro lado, ainda, é mister termos em atenção que em Cabo Verde tem-se registado elevados índices de insucesso ou fracasso e abandono escolares, particularmente no ES. Este cenário que, como já tivemos oportunidade de o dizer, não condiz com os propósitos da inclusão escolar e social e vem reclamando mudanças significativas a vários níveis, a começar pelo próprio currículo de Formação de professores e a culminar com as mudanças atitudinais necessárias, passando para as mudanças de estratégias didáctico-pedagógicas e do modelo de estágio curricular que vêm orientando os cursos de Formação de professores.

O mesmo é dizer que, neste capítulo, primamos por destacar as linhas de força que se orientam e concorrem para aquilo que Ausubel, Novak e Hanesian (1983) chamam de *aprendizagem significativa*, ou, também, para a *aprendizagem transformadora*, nos ditos de Edmund O’Sullivan na sua obra *Transformative learning: educational vision for the 21st Century*, traduzida em 2004 pelo Instituto Paulo Freire em parceria com a Cortez Editora como título *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*.

De referir, ainda, que neste capítulo apoiamo-nos na literatura científica que versa sobre a formação de professores virada para a inclusão escolar e social; uma literatura produzida sob a égide da filosofia da *Educação para Todos* e do respeito pela diversidade humana e que, por

consequente, propõe competências a serem desenvolvidas no âmbito da formação inicial, contínua e especializada e aprimorados ao longo do exercício da profissão docente.

A formação *de professores* é aqui entendida como um processo que, para além do pré-treino que, segundo Martins (2003: 31), diz respeito às “(...) experiências de ensino vividas previamente ao processo de formação e que podem influenciar de algum modo o formando”, tem por âncora a filosofia da *aprendizagem em todos os domínios da vida (lifewide)* a qual, segundo a Comissão da Comunidades Europeias (2000: 10), “(...) faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e actividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços”. Inclui a *formação inicial*, a *formação contínua*, quer sob a forma de formação (e/ou atualização) pedagógica, quer sob a forma de *formação especializada*.

Igualmente, assumimos a *formação de professores* na ótica de *formação de Adultos* definida pela UNESCO (1997a) como um

(...) conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

Esta perspectiva de encarar a *formação de professores* como um processo de busca constante de ensinar e aprender, recorrendo a diferentes modalidades formativas, novos padrões de comportamento e da melhoria da performance, através de iniciativas das entidades com responsabilidades nesta matéria ou de iniciativas individuais está presente nos ditos do então Presidente da República de Cabo Verde, o Doutor António Manuel Mascarenhas Monteiro¹⁴ aquando, no seu discurso da abertura solene do III Congresso Internacional sobre *formação de professores* nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, frisou que:

A Formação de professores deve ser assumida como um instrumento de e para o desenvolvimento. Importa sobre ela reflectir como um propósito de identificar as soluções

¹⁴Doutor António Manuel Mascarenhas Monteiro, nasceu a 16 de Fevereiro de 1944 foi o primeiro Presidente da República de Cabo Verde eleito, duas vezes, através de eleições multipartidárias, o que lhe permitiu ser Presidente de Cabo Verde entre 22 de Março de 1991 e 22 de Março de 2001.

mais consentâneas com as nossas próprias realidades, seja do ponto de vista do impacto desejado ou da contribuição almejada (Monteiro, 2003: 24)

Por fim, resta referir que para a nossa reflexão sobre a *formação de professores* assumimos os dois eixos propostos por Gonçalves (2003: 52-53), a saber:

A concepção de Formação de professores, enquanto formação profissional de adultos em duas vertentes – Formação Inicial e Formação Contínua; A concepção de formador e o seu papel, tendo em linha de conta as diversas competências que lhe são exigidas, assim como o contexto organizacional onde exerce a sua ação.

5.2 Formação de professores: da literatura generalizada ao contexto de Cabo Verde

5.2.1 Breve historial sobre a *formação de professores*

Para a compreensão da situação da *formação de professores* na atualidade se nos exige, em primeiro lugar, recorrer à sua própria história. Por conseguinte, para abordarmos a história da *formação de professores* tomamos por referência autores como Julia (1981), Nóvoa (1991, 1995, 2009), Feiman-Nemser (1996), Tanuri (2000) e Vieira e Relvas (2003), dado que espelham sintonia no que se refere à institucionalização da *formação de professores*.

Para Feiman-Nemser (1996), se hoje a maioria dos indivíduos que vem exercendo a profissão docente teve a oportunidade de fazer um curso virado, sobretudo, para o ensino e, normalmente, com quatro anos de duração, culminando com a obtenção da graduação, é uma prova viva de que muita coisa mudou nos últimos séculos, dado que antes poucos acreditavam que era necessário que um professor do ensino básico ou elementar precisasse de formação universitária. António Nóvoa comunga desta perspectiva, quando afirma que, nos primeiros tempos, a docência constitui-se numa atividade subsidiária e, sobretudo, desempenhada por religiosos, especialmente os jesuítas, e leigos (Nóvoa, 1991, 1995). Aliás, para Nóvoa (1995: 15), “(...) a génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.”

Muitos outros autores defendem que a atividade docente tornou-se numa tarefa de profissionais especializados só a partir do século XVII, com a emergência da Ciência Moderna. Todavia, Nóvoa (1995) defende que a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da

educação e profissão docente, dado que foi nesta altura que se assiste o processo de estatização do ensino, a substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da igreja) por um corpo de professores para o ensino laico (ou sob o controlo do Estado). É esta a perspectiva de Julia (1981: 85), quando sublinha que “(...) en un sens, la seconde moitié du XVIIIe siècle voit apparaître toute une série de changements dans la conception et le statut du professeur, autonomes les uns par rapport aux autres.”

Também Vieira e Relvas (2003: 22-23) corroboram desta perspectiva, pois apontam que a docência “(...) tornou-se assunto de *especialistas*, que foram chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia. No início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como uma *ocupação* principal, exercendo-a, por vezes, a tempo inteiro.”

Tanuri (2000: 62), por seu turno, reconhece que esta preocupação em formar indivíduos para o exercício da docência e a consequente atribuições da autonomia à profissão docente é algo muito recente, quando sublinha que:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

Já para Vieira e Relvas (2003: 23), o prestígio dos professores ganhou maior expressão no início do Século XX, com o surgimento do Movimento da Educação Nova, dado que neste período, por um lado, esse movimento conseguiu conjugar “(...) projectos culturais, científicos e profissionais”, e, por outro, foi configurado o modelo de professor profissional.

Esta forma de encarar a profissão docente, já não como uma profissão secundária (evangelização dos povos), segundo Feiman-Nemser (1996), representa uma mudança paradigmática em matéria da formação de professores. A formação de professores passou a ser assumida como uma medida, através da qual os potenciais professores passam a adquirir conhecimentos e experiências de como ensinar. Acrescenta que isso se deve a três tradições históricas, sendo que cada uma está, ligada a uma instituição diferente que, por sua vez, se circunscreve a um tipo de preparação que oferece à uma determinada clientela.

A primeira diz respeito à *tradição da escola normal* que preparava professores para ensino fundamental. Segundo Feiman-Nemser (1996), foi a partir desta altura (por volta da metade do Século XIX) que começou a ter lugar a preocupação de formar os professores como académicos, ou seja, que antes os poucos professores que havia tiveram algumas instruções específicas elementares sobre o que tinha que fazer na sala de aula. A segunda diz respeito à *tradição das artes liberais*, que ocorria em faculdades de artes liberais, visando, desde logo, a preparação de professores secundários. A terceira, a mais recente, consiste na tradição de profissionalização através da preparação de pós-graduação e pesquisa, fruto das iniciativas das universidades moderna que procurou preparar os líderes para pensarem e gerirem da melhor forma possível as instituições educativas, nos termos que passamos a apresentar no quadro que se segue.

Instituição	Temas principais	Clientela
→ Instituições de ensino normal e Institutos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia institucional • Espírito de pertença a um grupo profissional • Abordagem de assuntos profissionais • Arte e ciência de ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores para o Ensino Básico/Elementar, ou seja, professores primários
→ Faculdades de artes liberais	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o ensino de artes liberais • Educação como arte liberal • Valores intelectuais, conhecimento e habilidades • Aprendizagens comuns ou universais 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores para o ES
→ Escola/Faculdade da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de pesquisa ou investigação • Educação como ciência social aplicada • Profissionalização através de estudos graduados ou avançados (licenciatura, mestrado, doutoramento...) • Desvalorização da experiência ou mecanização 	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes educativos

Quadro 6 – Tradições históricas dos modelos de formação de professores, adaptado de Feiman-Nemser (1996)

Antes de concluirmos esta parte, apraz-nos referir que Nóvoa (2009), com propriedade, deixa a entender que a história da institucionalização da profissão docente está fortemente ligada à própria história da consolidação e difusão do modelo escolar que hoje temos alicerça-se em *três cenários* distintos entre si, mas semelhantes no que toca à forma de encarar a educação. Para o autor, o *primeiro cenário* apela para o retorno às formas de educação familiar e comunitária, para a responsabilização dos pais na qualidade de agentes primordiais na educação dos filhos e das gerações mais novas, enfim, para a preservação dos valores e dos bons hábitos e costumes.

Já o *segundo panorama* tem por base a perspectiva da educação como um ‘bem privado’, conforme defende Nóvoa (2009). Para o autor neste cenário a educação é assumida como uma via de investimento – o que significa contar com o retorno do capital investido –, como uma via

pela qual se promove a competição no seio da própria escola e entre as escolas, reservando ao Estado o papel de criar e divulgar indicadores de qualidade das escolas que sejam capazes de permitir aos encarregados de educação fazer uma escolha informada da escola que pretende para os seus educandos, bem como de apoiar financeiramente as pessoas menos favorecidas.

Por fim, o *terceiro cenário* apontado por Nóvoa (2009: 75), é marcado pelas contribuições das novas tecnologias postos ao serviço da educação, permitindo que esta aconteça, em muitos dos casos, de forma democratizada, livres de restrições de horários e locais e da figura clássica do professor que nos fomos habituando ao longo dos tempos, dado que estes passaram a ser tanto reais como virtuais. Aliás, para Nóvoa (2009: 75) “(...) é um futuro que os enormes avanços na produção de ‘ferramentas’ interativas de aprendizagem tornam cada vez mais possível.”

5.2.2 Formação inicial de professores

Para começar, apraz-nos sublinhar que concordamos com Libâneo (2004), quando sublinha que a formação inicial tem o propósito de propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que se julgam fundamentais para o exercício das funções docentes. Contudo, reconhecemos que a atualidade é marcada por um paradoxo, dado às enérgicas exigências que a sociedade vem fazendo em relação ao desempenho dos professores, mesmo sabendo que a estima, a admiração e, sobretudo, o respeito que o professor outrora mereceu dos demais agentes sociais já não é o que se verifica na atualidade (Colén, 2001). Referimo-nos ao reconhecimento da sociedade para com os professores até os finais do Século XVIII, altura em que o Estado instituiu a *licença para ensinar*, segundo Vieira e Relvas (2003: 22); estas autoras acrescentam que “(...) no momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passaram a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população.”

As razões desta perda de reconhecimento são várias, pois, para uns, isto prende-se com o despreparo dos professores para atender à diversidade da sala de aula – os diferentes perfis cognitivos que integram. Os diferentes contextos que aí entram em palco. Para outros, isso se deve à massificação do ensino (aumento do número de alunos por turma, a sobrecarga dos professores no que concerne a diversificação de tarefas a desempenhar), sem que isso se traduza

em melhorias salariais; outros estudiosos apontam, ainda, a falta de motivação do professor para ensinar e/ou falta de vontade dos alunos para aprender.

Esta perda de reconhecimento é equiparável àquilo que, para Libâneo (1994) significa *perda de autoridade*. Dizemos isso, porque para Libâneo (1994), muitos dos casos da indisciplina de sala de aula têm que ver com a ausência de, pelo menos, um dos três tipos de autoridade exigidos aos professores, isto é, ausência ou de *autoridade profissional*, (domínio da matéria, métodos e procedimentos de ensino, saber lidar com as diferenças individuais, monitorar a sua própria prática e avaliar os trabalhos dos alunos, ou de *autoridade técnica* diz respeito ao conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos imprescindíveis face ao imperativo de se dirigir com eficácia a transmissão e a assimilação dos conhecimentos por forma a permitir a autonomia dos alunos, ou de *autoridade moral* (dedicação profissional, a sensibilidade, o senso de justiça e os traços de carácter, enfim, as qualidades de personalidade).

A leitura que fazemos destas posições é que a perda de autoridade deve-se a uma multiplicidade de fatores. Associados aos fatores acima referidos aparecem vários outros, a começar pela própria perda de credibilidade por parte da sociedade em relação à capacidade da escola em responder aos novos desafios. Para Vieira e Relvas (2003: 78), “(...) a imagem da escola está afectada, a sua utilidade é questionada”. Já para Estrela (1994) existem argumentos mais do que suficiente para se afirmar “(...) que a escola é uma instituição em crise.” Esta situação de insatisfação da sociedade para com a escola, segundo OCDE (1991: 96) tem suas raízes na “(...) sensación de que algunos enseñantes no se hallan dotados profesional o personalmente de manera suficiente para atender a las tareas y retos nuevos que se plantean en el aula.”

Nóvoa (2009) defende que a situação de crise em que se encontra a escola deve-se à incapacidade de dar respostas aos problemas decorrentes da massificação do ensino e do facto de se insistir no ensino tradicional, o que só tem contribuído para que a escola, a cada dia que passa, se afunde numa enorme pobreza teórica e prática.

Face ao imperativo de fomentar uma melhor imagem da escola no seio da sociedade, o que passa pela melhoria do quotidiano das salas de aula, Azanha (1998) propõe uma conceção da *qualidade do ensino* como algo institucional, alertando que as escolas precisam melhorar as suas políticas. Segundo a autora, para além da aposta na capacitação dos professores, deve haver um

esforço no sentido da transformação do currículo, da aquisição de tecnologias educativas que facilitam a adequação e diversificação pedagógica, da promoção da solidariedade e tolerância entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

No entendimento de Nóvoa (2009: 87), a escola pode recuperar o seu prestígio social se passar a estar centrada na aprendizagem e reforça que:

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objectivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso”.

Nos dizeres de Nóvoa (2009), notamos que falar da *qualidade de ensino* só faz sentido se os pressupostos de base espelharem o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o assumir que as explicações para o insucesso e fracasso dos alunos não podem ser procurados unicamente nos alunos, mas sim junto dos demais agentes educativos da escola e da comunidade de pertença. É para esta direção que aponta Bahia (2009: 319), quando defende que a *qualidade de ensino* é possível havendo“(...) uma organização escolar eficiente, que desenvolva um projeto pedagógico articulado por meio da mobilização e do compromisso dos diretores, coordenadores, professores e comunidade, tornando a escola um local de articulação profissional.”

Temos os problemas relacionados com o *autoconceito académico* do estudante. Segundo Franco Justo, Soriano Ayala e Justo Matínez (2010: 2), vários estudos apontam que existe uma relação causal entre o *autoconceito académico* e o *rendimento do estudante* e que “(...) el auto concepto académico está en la base del futuro éxito o fracaso del alumno”. Muitos alunos, especialmente os com algum tipo de deficiência ou com grandes dificuldades de aprendizagem (AGD)¹⁵, por uma maioria de razões, acaba por aceitar e conviver com a imagem de incapacidade que lhe é

¹⁵ O termo apresenta grandes dificuldades (AGD) foi utilizado por Helena Serra, Glória Nunes e Clara Santos na obra *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*, reeditada em 2007 pela Edições ASA. De referir, igualmente, que, segundo Serra, Nunes e Santos (2007: 17), o termo AGD se aplica em presença de uma “Área Fraca”, ou seja, quando, na utilização de uma *checklist* constituído por um conjunto de objectivos para avaliar, durante cinco vezes, o desempenho de uma criança numa das áreas de desenvolvimento (linguagem, psicomotricidade, perceptiva, académica), for observada que valores se situam entre “0% e 49%”.

atribuída pela sociedade. Marchesi (2001: 103) é peremptório quanto ao motivo que tende a acentuar as dificuldades de aprendizagem desses alunos, ao afirmar que:

O professor, se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes mais negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos. O aluno, por sua vez, terá mais dificuldades para resolver as tarefas propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor.

Há autores que defendem que esta falta de reconhecimento dos professores, especialmente, daqueles que leccionam no EBI e no ES, apesar de ser um fenómeno muito presente na actualidade, não é de agora, inclusive nos países que são tidos como exemplos em matéria da educação ou da formação de professores. A título de exemplo, temos Warnock (1989: 100) que sublinha que, na Inglaterra “(...) el maestro de escuela siempre ha sido objeto de desprecio. La ‘maestra de escuela’ era despreciada porque, típicamente, había de ser una solterona, y se creía, por ello, que poseía una experiencia limitada y una visión distorsionada de la vida.”

Para nós, essa perda de confiança dos professores tem que ver também com a complexidade que o conceito *competências profissionais do professor* assume na actualidade. O leque das exigências feitas aos professores actualmente é muito mais alargado. A par das funções didáctica e pedagógica, se exige que sejam capazes de dar continuidade ao PEE multicultural em curso, que formem as gerações mais novas sob a égide da justiça social, do espírito democrático e cooperativo, que se comprometam com o bem-estar emocional e com a autonomia dos alunos, que sejam reflexivos, enfim, que assumam o paradigma da aprendizagem ao longo da vida. Isto traduz a perspectiva de Marchesi (2010: 36) que invoca:

Las competencias profesionales de los docentes han de referirse al conjunto de saberes (capacidades, conocimientos, experiencias, lenguajes, etc.) que les permiten cumplir de forma satisfactoria los requisitos establecidos para su profesión. Sin embargo, las competencias establecidas habitualmente para la profesión docente no escotan el significado de la acción de educar.

Marchesi (2010) reforça que, a par da qualidade técnica, para haver um bom clima numa sala de aula frequentada por adolescentes com capacidades e motivações diversas, é preciso que os professores estejam na posse de um conjunto de qualidades de personalidade e de carácter. Contudo, o autor reconhece que as disposições básicas dos professores não se adquirem e nem

se manifestam, de forma plena, no início da carreira, ou seja, que as mesmas se desenvolvem no decurso da vida laboral.

A reduzida capacidade e hábito de leitura dos alunos e/ou hábitos de estudo são apontados como as principais causas do fracasso e evasão escolares, sobretudo, quando os professores não conseguem diversificar as estratégias didáctico-pedagógicas e não desafia os alunos para a descoberta, para a leitura e pesquisa individual ou em grupo, enfim, não conseguem estabelecer uma relação pedagógica favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. É este o entendimento que tem Martínez-Otero Pérez (2009: 74), quando afirma que:

La competencia lectora es llave de numerosos aprendizajes escolares, y de otra índole, e impulsora de progreso intelectual. Su insuficiencia lentifica la adquisición de contenidos; dificulta la comprensión de casi todas las disciplinas académicas; estrecha el universo mental y, consiguientemente, empuja hacia el fracaso.

A qualidade da relação pedagógica é um factor que contribui fortemente para a promoção de um clima de confiança entre os agentes envolvidos com o processo E-A. Todavia, segundo Vieira e Relvas (2003: 78), é importante assumir a relação pedagógica numa perspectiva que ultrapassa o contexto sala de aula, pois advogam que a relação pedagógica

(...) inclui não apenas os indivíduos (professor e aluno), que nela participam num dado momento, mas também as suas vivências actuais e passadas, noutros subsistemas (famílias, corpo docente, turma) as quais determinam ou promovem os comportamentos comunicacionais actuais. É imperativo que se faça a integração/articulação entre o sistema escola e os ciclos de vida dos alunos e dos professores.

Independentemente de procurarmos saber qual dos fatores acima referidos explicam melhor a perda da autoridade do professor, uma vez que isso, *per si*, daria uma tese, não obstante, é de crucial importância, sobretudo em países que passaram por regimes de ditadura ou de outras formas de subjugação político-económica (colonização¹⁶, regime de partido único¹⁷), ter em devida conta que o reconhecimento que os professores tinham outrora era legitimado pela ideologia do regime. Lopes (2007: 125) sublinha que “os professores eram essenciais à eficácia da ideologia do regime. Tomam-se, por isso, medidas que assegurem o objectivo central de fazer

¹⁶ Cabo Verde foi, desde 1460, altura do seu achamento, colónia de Portugal e só se tornou independente em 1975.

¹⁷ De referir, igualmente, que Cabo Verde, depois de ter alcançado a sua independência foi governada, durante 15 anos, sob o regime de partido único.

dos professores agentes ideológicos do Estado.” O professor tanto a nível da literatura como no quotidiano tem deixado de ser apontado como esteio do processo E-A ou modelo para os alunos.

Os argumentos de Gamarnik (2010: 4) mostram que essa perda de autoridade tem origem diversa. Abordando sobre *Los límites de la formación docente*, sublinha que:

En las escuelas, hay, a la escasa formación en los contenidos el debilitamiento de la autoridad docente, el aumento de la conflictividad social en las aulas y el pluriempleo por los salarios deteriorado. Mientras se les exige una formación permanente no se les brindan los recursos materiales necesarios para poder formarse. A esto se suma un sistema educativo masificado, con aplicación de acceso pero al mismo tiempo con insuficiente y precario equipamiento, con docentes con escasa formación, etc.

Acrescenta Gamarnik (2010: 4) que as políticas de formação de professores na Argentina têm revelado algumas fragilidades, de entre as quais destaca a aposta que foi feita na reciclagem e reconversão de professores, entendidas como soluções mágicas, o distanciamento entre a teoria e a prática e que “(...) es común escuchar a los docentes plantear que no fueron preparados para lo que efectivamente encontraron en su desempeño y que expresan una sensación de desconcierto, angustia, desmotivación e impotencia.”

Para evitar essa frustração, Gilles Ferry adverte aqueles que definem as políticas de formação ou delas usufruem, a começar pelos professores e alunos e estendendo-se à sociedade em geral, que é preciso assumir que a formação é um o trabalho de si e sobre si mesmo (Ferry, 1991 e 2004).

Para Zanchet *et al.* (2008: 5), o problema muitas das vezes não se coloca a nível do défice de conhecimentos, alegando que os professores dispõem, efectivamente, de um vasto leque de conhecimentos da área em que actuam profissionalmente, mas sim na forma de como ensinar, no que ensinar. Os autores acrescentam que

(...) é importante que os especialistas se perguntem sobre o significado que os conhecimentos que ensinam têm para si mesmos, sobre o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, sobre a diferença entre conhecimento e informação e sobre o papel do conhecimento que ensinam com o mundo do trabalho.

Por um lado, diremos que a perspectiva de Zanchet *et al.* (2008) tem uma forte relação com a de Nóvoa (1997: 25), pois, para este último, em muitos dos casos, o problema dos professores não tem muito a ver com o imperativo de se actualizar permanentemente, mas sim com o

reconhecimento de que “(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Por outro lado, diremos que encontramos sintonia entre as preocupações de Ferry (*op. cit.*) e de Zanchet *et al.* (2008) no dizer de Alarcão (1996), bem como no de Nóvoa (1997). Ou seja, Alarcão (1996:181), ao abordar a questão de *ser-se reflexivo*, sublinha que

(...) os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É, efectivamente, a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo (...) nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal (...).

Nóvoa (1997: 26), ao sugerir pistas que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, sublinha a necessidade de estes sujeitos valorizarem mais o diálogo e o espírito de interajuda no processo de construção do saber ou conhecimento, alegando que “(...) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

É contra a desconfiança nos professores que todos devemos estar engajados. É preciso admitirmos que os professores têm uma enorme responsabilidade para com as gerações vindouras e que se estas vierem a fracassar os professores serão um dos actores sociais responsáveis. Todavia, os outros actores sociais não estarão isentos de responsabilidades, a começar pelos Governos e sistemas educativos. Justificamos esta posição com sete argumentos. Como primeiro argumento temos o alerta de Clark (1995: 3), quando sublinha:

All other influences on the quality of education are mediated by who the teacher is and what the teacher does. Teacher has the potential for enhancing the quality of education by bringing life to curriculum and inspiring students to curiosity and self-directed learning. And teachers can also degrade the quality of education through error, laziness, cruelty or incompetence. For better or for worse, teachers determine the quality of education.

Como segundo argumento, citamos Hargreaves (2002), quando defende que para estimularmos a aprendizagem, o caminho a seguir é melhorar o ensino, bem como Day, Sammons Sobart, Kington e Gu (2007: 1) por defenderem que

(...) no educational reform has achieved success without teacher committing themselves to it; no school has improved without commitment of teachers; and although some students learn despite their teachers, most learn because of them – not just because of what and how they teach, but, because of who are as people.

Como terceiro argumento temos Sousa e Lopes (2007: 80) que instam a sociedade a restituir ao professor, por direito, o estatuto que tinham adquirido outrora, alegando que:

Na construção das identidades profissionais é muito importante que os indivíduos sejam reconhecidos pelo seu trabalho, através da criação, nas organizações de trabalho, de um clima de convivialidade e cooperação. A cultura de trabalho deverá ser suficientemente aberta, permitindo que a socialização secundária aconteça, levando à formação de sujeitos capazes de se transformarem a si próprios e aos contextos dos quais fazem parte.

O quarto argumento nos interpela para uma boa relação com os alunos no processo E-A, valoriza uma das principais qualidades do ser humano – a empatia – esta que faz emergir a verdadeira essência da natureza humana, na qualidade de um ser social, que só se complementa em comunhão com o seu semelhante e com a Natureza. Zehm e Kottler (1993: 2) salientam: “(...) when you go back to a list of qualities that made your best teachers so effective, you probably notice that so much of what made them significant in your live was not they did, but who they were as human being (...).”

Entre outras contribuições que completam a perspectiva de Zehm e Kottler (1993) temos as de Jacques Delors e a sua Comissão quando, na obra *A educação: um tesouro a descobrir*, apelam para um pacto com os quatro pilares da educação. Segundo Delors *et al.* (1998: 89-90):

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Exige-se, face aos desafios da atualidade, adotar uma nova abordagem na *formação de professores*, premiando o desenvolvimento integral da pessoa humana. O desenvolvimento de competências técnico-científicas (aprender a conhecer), competências de *performance* e comunicacionais (aprender a fazer), a competência de liderança (aprender a viver juntos) e as competências que promovem e mantém as boas relações humanas (aprender a ser).

Ao professor que se quer para a atualidade deve ser disponibilizado ao longo da sua formação um conjunto de atividades capazes de lhe permitir o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão docente com autoridade. Referimo-nos a uma formação de (e para a) sala de aula, voltada, especialmente, para a *praxis*. Só assim estaremos a oferecer aos potenciais professores a convivência com os seus pares, com os professores já formados e com vastas experiências de docência, com o dia-a-dia das escolas.

Acreditamos que, tratando-se potenciais professores, uma maior familiarização com o quotidiano da sala de aula lhes permite o contacto, por um lado, com os aspetos positivos da profissão (a possibilidade de aprender algo de novo a todo o instante, de partilhar ideias, métodos e técnicas diversificadas de ensinar e aprender) e, por outro, com os questões ou dilemas decorrentes da dificuldade na relação com os alunos, no lidar com as dificuldades de aprendizagem, estilos, ritmos, motivações, expectativas, interesses destes e que, por fim, lhes dê a oportunidade de procurar soluções assertivas e eficazes.

Mais do que um exercício da profissão com *autoridade* ou com *competência*, os desafios actuais da educação requerem do professor a *sabedoria*. Uma *sabedoria* nos termos que é entendido por Delors *et al.* (1998) e Alves (2011). Se para Delors *et al.* (1998: 234), “(...) a sabedoria consiste, exactamente, na íntima aliança entre conhecimentos e valores”, Alves (2011: 77), entende que “(...) a sabedoria é um tipo de metacognição que ilumina todo o nosso conhecimento, ela é a habilidade para fazer escolhas sãs, tomar boas decisões e apostar na melhor decisão.”

Sousa e Lopes (2007: 80-81) acrescentam, por um lado, que “(...) as práticas de reconhecimento necessitam de um sistema de comunicação particular e estão na origem de novas identidades colectivas, as quais nos dias de hoje têm modos de construção bem diferentes” e, por outro, que:

O processo de emancipação seria resultado destes dois tipos de transação – uma para si e outra para os outros. No caso de professores, o pequeno grupo de interação e reflexão, porque ao mesmo tempo securizante e desafiante, constitui-se como um espaço privilegiado de ensaio das interações que visam a transformação social.

Pérez Gomes (2010: 18) sublinha que “(...) este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de

oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea.” Acrescenta Pérez Gomes (2010: 19-20) que:

Han de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados, cuando fuere necesario, por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción. (...) las competencias o cualidades humanas personales y profesionales, como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales.

Como quinto argumento, citamos Warnock (1989: 100), quando chama atenção que “(...) si queremos que la educación en general mejore, debemos de algún modo cambiarla.”

Como sexto argumento temos as advertências de Perrenoud (2002: 13), quando sublinha que “(...) um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos. Inferimos que os *recursos* aqui referidos por Perrenoud (2002) dizem respeito aos recursos humanos e que em se tratando dos professores, é preciso que as autoridades que definem as políticas de *formação de professores* comecem a pautar-se por uma crítica construtiva do desempenho dos professores. Que assumam que os professores apresentam défice de competências para fazer face aos desafios decorrentes do paradigma da inclusão escolar e social e que isso só se contorna havendo mais e melhores apostas na formação, no seguimento e na supervisão das práticas realizadas no âmbito da formação desses profissionais.

Fomos procurar o sétimo argumento em Lurdes Monteiro, professora catedrática da Universidade de Santiago de Compostela. Monteiro (2005), com autoridade, ajuda-nos a perceber o que está na base da *debilidade da profissão docente*, tendo em conta que apresenta, de forma sistematizada e interligada, um conjunto de fatores que vão desde a própria *origem social* dos que põem como projecto de via a profissão docente, alegando que, na maioria das vezes tratam-se de indivíduos pertencentes à classe média, média-baixa e baixa, até à *qualificação académica exigida* que, naturalmente, varia em função do nível de ensino a que se destina a formação, passando para a *feminização do ensino* e o *salário*.

Como uma das medidas para paliativas da *debilidade da profissão docente*, esta pensadora coloca a tónica na necessidade de acompanhamento da formação de professores, que já tivemos a oportunidade de enaltecer. Falta dizer que este seguimento deve primar-se pela consciencialização, por um carácter pedagógico, construtivo e ancorado no diálogo. Monteiro (2005: 140), questiona: “*Por que não entender que uma das tarefas de formação é ajudar professores e professoras a alcançarem uma maior consciencialização das suas peculiaridades e condições profissionais, auxiliando-os assim na construção da sua identidade?*” (sic.).

Diremos que a profissão docente exige um acompanhamento sistemático e sistémico por parte das entidades responsáveis pela definição das políticas da qualificação e certificação profissionais. Isto se percebe no dizer de Pérez Gomes (2010: 18), quando afirma:

El éxito de cualquier carrera profesional necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación.

Pérez Gomes (2010) oferece-nos subsídios para conferir actualidade, quer à perspectiva de Estrela (1994: 53), quando alerta que “(...) todos estarão de acordo em reconhecer que o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende da qualidade dos professores, o que explica e justifica a abundância das obras publicadas neste domínio”, quer à perspectiva de Morgado (2003: 58), dado que este autor defende que:

Não será fácil para um professor que não se sinta satisfeito, apoiado e valorizado, desenvolver um trabalho que apoie, estimule e valorize o percurso educativo dos seus alunos. Donde uma escola com qualidade terá, necessariamente, de se preocupar com o desenvolvimento e bem-estar dos profissionais.

Para nós, a formação só alcança a sua essência se permitir aos professores perceberem que a *autoridade no exercício da profissão* é algo que se constrói a partir do desenvolvimento dos saberes e traquejos no contexto real das escolas e/ou das salas de aula, quer no âmbito da formação, quer no do exercício da profissão docente com profissionalismo.

Para falarmos de saberes ou de traquejos que se exigem para que se possam dar respostas com eficiência e eficácia à diversidade com a qual os professores se deparam dentro e fora da sala de

aula (diversidade dos alunos, diversidades dos seus pares, diversidade dos elementos que constituem o corpo directivo, diversidade das tarefas e funções, diversidade dos encarregados de educação, diversidade de contextos socioeconómicos de onde provêm) actualmente e que no futuro próximo será ainda mais alargada, temos que concordar com Sanches (1995: 68) que sublinha a necessidade de respostas à questões fundamentais: “Quão diferente será a Educação Especial no ano 2020 para os professores hoje qualificados? Que mudanças se vão operar? Os professores devem ser formados para saber fazer o quê?”

Para esta parte em que o objetivo é centrar acima de tudo a *formação inicial de professores*, interessa-nos ter respostas para a última questão, que competências devem ser desenvolvidas durante a *formação inicial de professores*. Para atendermos a esta preocupação, somos desafiados a ter como pedra de toque uma questão extraordinariamente pertinente colocada por Monteiro (2005: 145): “*Quais são os conteúdos e processos que facilitam nos professores a construção do seu conhecimento profissional de maneira fundamentada?*” (sic).

Aplaudimos, com alguma reserva, o ponto de vista de Sanches (1995: 68) quando defende que “(...) a formação em Educação Especial deverá ser mais genérica, para poder responder a uma larga faixa de dificuldades inerentes à aprendizagem e ao comportamento dos alunos de grupos heterogéneos ou deficiências médias.”

A nossa reserva prende-se com duas razões. A primeira se justifica pelo facto de o autor demonstrar uma abordagem enraizada na integração, ligada a uma perspectiva que premeia a criação de escolas especiais para alunos também especiais, ao invés de desafiar os decisores a criarem condições para que todos estejam no sistema de ensino regular conforme defende a perspectiva inclusiva. A segunda se explica com o facto de Sanches (1995) ter deixado a entender que, quando falamos de diversidade na escola, somos obrigados a pensar que esta tem de ver unicamente com os alunos e, mais precisamente com aqueles que têm NEE.

Hoje qualquer esforço deve ser no sentido da difusão da abordagem inclusiva, e esta pressupõe assumir que assim como os professores deparam com a diversidade de alunos, estes são, também, confrontados com a diversidade daqueles e, conseqüentemente, com formas diferentes de ensinar e avaliar que nem sempre correspondem às suas expectativas.

Salva a reserva acima referida, reconhecemos que há uma forte sintonia entre Sanches (1995) e Rodrigues (2006a,b), uma vez que este último também defende que a *formação inicial de professores*, para responder os desígnios da EI, deve ser a mais generalista possível.

Para Rodrigues (2006a: 79), por um lado, “(...) ‘a formação para a Educação Inclusiva é durante o período da formação inicial’” e, por outro, “(...) a profissão de professores exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes.” Aqui notamos que se exige que os planos curriculares dos cursos contemplem as competências fundamentais para que se possa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos.

Com efeito, a partir das contribuições dos diferentes pensadores já referidos, formularemos, de seguida, algumas questões com uma visão de análise mais qualitativa do que quantitativa. Essas questões servirão de *leitmotiv* na sistematização das linhas de orientação que teremos em evidência, quer na definição do modelo de análise apresentado no quadro da metodologia, para a discussão dos resultados referentes às perceções dos professores (Capítulo VI), quer no que respeita à parte empírica de uma forma geral, quer, ainda, no âmbito das propostas que venham a revelar-se como pertinentes para a *formação de professores* capazes e, sobretudo, conscientes da sua tarefa numa escola se quer inclusiva. Essas questões são:

- (i). Que competências devem ser desenvolvidas no âmbito da *formação de professores*?
- (ii). Como fazer com que os professores desenvolvam essas competências?
- (iii). Quem deve acompanhar e certificar que essas competências são desenvolvidas?
- (iv). Que espaços devem servir de “palco” para o desenvolvimento dessas competências?
- (v). Que contributo deverá o Estado disponibilizar às instituições de formação?
- (vi). Que garantias para quem investe no desenvolvimento destas competências?

Aproveitar, para o contexto de Cabo Verde, um dos objetivos do estudo intitulado *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, pois Meijer *et al.* (2001: 7) questionam: “Which practices have proven to be effective in inclusive education?” Traduzindo, teríamos:

- (vii). Que práticas provaram serem eficazes na promoção da EI?

5.2.3 Reflexão sobre o currículo de *formação de professores* “que queremos” para a EI

Reflectir sobre o currículo de *formação de professores* para o atendimento à diversidade consiste, hoje mais do que nunca, numa tarefa, simultaneamente, simples e complexa. Simples, porque, contrariamente a outros tempos, temos hoje à nossa disposição um leque amplo de contribuições de pensadores que, de forma autónoma ou, através de organismos internacionais, têm veiculado resultados de pesquisas realizadas nas mais diversas revistas científicas que se encontram disponíveis em suporte papel e/ou em suporte informático.

Difícil é porque essa proliferação coloca-nos dificuldade na escolha das opções que sejam mais assertivas, o que envolve também a capacidade para fazermos os decisores acreditarem que as propostas apresentadas são as que melhor respondem às necessidades dos contextos observados.

Entretanto, consciente de que, face ao estado da arte da investigação em matéria de *formação de professores*, não podemos incorporar num único trabalho tudo aquilo que gostaríamos de ver presente no âmbito da *formação de professores*, somos forçados a fazer escolhas para, na medida do possível, respondermos às questões atrás referidas, começando pelas competências que se nos parecem serem fundamentais num ambiente inclusivo.

5.2.3.1 *Que competências devem ser desenvolvidas na formação de professores*

Para incidirmos sobre que *competências*, se nos exige assumir uma definição do conceito *competência* no que respeita ao ensino, bem como o conceito de competência nos diferentes âmbitos do exercício da profissão docente. Por ser a competência um conceito polissémico, se nos interessa a definição clássica. *Competência* como o resultado da súpula interactiva de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes. Assumimos a perspectiva de Altet (2000: 31), que defende que “(...) a formação parte de uma prática que se analisa, para produzir, com ajuda dos instrumentos de formalização produzidos pela investigação, saberes racionais”, e, sobretudo com a perspectiva de Le Boterf (2002), que assume o agir com competência em:

- (i). *querer agir com competência;*
- (ii). *poder agir com competência e;*
- (iii). *saber agir com competência.*

Estabelecendo conexões, podemos dizer que falar de competências na dimensão conhecimentos e na dimensão atitudes ou capacidades significa, respetivamente, o *saber-agir* e o *querer agir* em Le Boterf (2002), isso porque, ao profissional de uma área é exigido, por um lado, estar na posse de um amplo conhecimento da sua área de actuação, seja na vertente do conhecimento técnico-científico, seja no da legislação, e, por outro, um compromisso, um querer, uma vontade de realizar para além daquilo que faz parte do seu port-folio de tarefas fundamentais.

Se lhe exige ser um construtivista – aquele que concilia em si a postura idealista e realista –, que assume riscos e o inesperado, estando, entretanto, munido de planos alternativos que visem dar respostas aos perigos, falhas ou danos, dada a complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o que lhe confere a terceira dimensão, o *poder agir*. Inferimos que o *saber-agir com competência*, significa, acima de tudo, um dever moral, ser pró-activo, o/a profissional manifestar-se competente no que respeita às inovações e iniciativas, à tomada de decisões, à negociação e mediação de conflitos. Enfim, o *saber-agir com competência* é uma exigência *sine qua non* de qualquer profissional, especialmente do/a professor/a.

Sendo verdade que reconhecemos que esta exigência é especialmente dirigida aos professores, também é verdade que somos, à semelhança de Nóvoa (2009: 12) de que, salvo muitas das críticas (legítimas) a que estão sujeitos, os professores são, hoje, mas do que nunca, elementos fundamentais na promoção e disseminação do conhecimento, quando sublinha que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Para que possa obter “sucesso”, o/a professor/a deve reconhecer que o seu principal aliado é o levantamento de necessidades, seja no que toca à sua formação contínua, seja no que concerne àquelas que têm que ver com os seus alunos e a escola e o trabalho no seu todo, uma vez que esta medida contribui para a eficácia das medidas formativas e oferece informações sobre as necessidades e potencialidades dos diversos sectores da escola. Estas orientações de carácter geral estão presentes em Altet (2000) e Tardif (2002), os quais, de forma sistematizada, colocam a tónica no desenvolvimento de saberes que se revelam fundamentais.

5.2.3.1.1 Dos saberes às competências

Antes de enumerar os saberes e competências que Altet (2000) e Tardif (2002) consideram como basilares para a performance dos professores, ariscamos a dizer que o compromisso com as preocupações referidas até aqui e com as que se seguem dependem da forma como se dá os primeiros passos no sentido da assunção da profissão docente como um projeto de vida. Significa que as instituições de formação devem desafiar à reflexão sobre o *ensino*, a *aprendizagem* e a *profissionalização docente* e como estes aspetos estão relacionados.

Este procedimento diminui os índices de frequência dos dessabores que são próprios da profissão docente, mas que tendem a intensificar quanto mais alto for o nível da ignorância das responsabilidades que cabem o professor. Permite o aspirante a não submeter-se (ingenuamente) à máxima do poeta e trágico grego Eurípides (480-406 a.C.)¹⁸, de que “um mau começo leva a um mau final”.

Uma das pessadoras que nos ajuda a perceber essa máxima e conferi-la visibilidade é Monteiro (2005). Ao tomarmos a primeira parte dessa máxima – “um mau começo ...” – como *a montante*, para contrariá-la, vemos na obrigação de nos orientar pela sugestão de Monteiro (2005: 148), quando advoga que “(...) o ensino começa necessariamente com a compreensão por parte do professor do que vai ser aprendido e como vai ser ensinado (...)”. A última parte da máxima – (...) leva a um mau final” – *a jusante* –, interpela-nos para a forma como Monteiro (2005: 95) explica a *profissionalização docente*, para a compreensão desta como algo que é construído e não adquirido, como “(...) uma meta valiosa, desejável, porque implica dirigir o trabalho de ensino para níveis mais altos de qualidade, autonomia, competência, colaboração.”

Interpelando-nos para esta mesma direcção, encontramos Lamas (2010: 5), quando alerta para a percepção objectiva do significado do *conhecimento profissional*, deixando-nos pistas importantes muito importantes que passamos a citar, nos seguintes termos:

Ao falar do conhecimento profissional, temos forçosamente de falar do conhecimento especializado de uma determinada área e do conhecimento pedagógico-didáctico que se perspectivam de forma orquestrada, para a praxis, na praxis e da praxis, isto é, deixam que a prática interpele a teoria, propiciando a (re)construção continuada do conhecimento,

¹⁸ Eurípides é um dos três grandes expoentes da tragédia grega, segundo Kovacs (1994).

prospectivando aprendizagens eficazes ao longo da vida, actualizando os saberes especializados, através do desempenho profissional descobrindo novos e melhores meios de os ensinar – o saber docente, criando situações propiciadoras da aprendizagem, atendendo aos contextos e ao perfil dos aprendentes e conduzindo a uma implicação permanente na meta-investigação.

Havendo essa abertura da mente para as preocupações acima referidas, haverá, por extensão, a predisposição para a compreensão tanto dos saberes como das competências que segundo Marguerite Altet e Emanuel Tardif consideram indispensáveis face aos desafios da atualidade.

Por um lado, Altet (2000: 30) defende que,

Ao nível dos saberes práticos ou saberes da experiência que se constroem progressivamente nas situações práticas, são elaborados diversos saberes teóricos:

- 1) saberes disciplinares numerosos (e dominantes em anteriores sistemas de formação), saberes constitutivos pelas ciências de referência;
- 2) saberes da cultura do professor, conhecimento do sistema educativo;
- 3) saberes didácticos resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didácticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais, legitimados pela universidade;
- 4) saberes pedagógicos sobre a gestão interactiva na aula, saberes resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem.

Acrescenta Altet (2000: 32), que esses saberes estão focalizados para quatro dimensões:

▪ *Uma dimensão heurística:*

São os saberes que abrem pistas de reflexão, de análise e de novas concepções e a passagem para a teoria permite encontrar novas pistas;

▪ *Uma dimensão de problematização*

Estes saberes permitem alargar a problemática, colocar e determinar problemas;

▪ *Uma dimensão instrumental*

São saberes instrumentos, grelhas de leituras, saberes instrumentais, descritores das práticas e das situações que ajudam a racionalizar a experiência prática;

▪ *Uma dimensão de mudança*

São saberes novos reguladores da ação, que se esforçam por regular o problema posto ou por modificar as práticas; por isso, são instrumentos de mudança.

Por outro lado, Tardif (2002) enaltece que se exige a qualquer professor/a cinco saberes, que passamos a apresentar, em jeito de síntese, na figura 12 que se segue.

Figura 12 – Saberes do professor, adaptado de Tardif (2002)

Saberes da formação profissional	Estão, sobretudo, associadas às ciências da educação, como Pedagogia e Didáctica, e estão na base das ideologias pedagógicas pelas quais se orientam as acções formativas.
Saberes disciplinares	Têm como origem os diversos campos do conhecimento incorporados pelas universidades e/ou faculdades. Enformam a tradição cultural e são veiculados e legitimados por comunidades científicas.
Saberes curriculares	Apresentam-se sob a forma de programas escolares (objectivos, conteúdos, métodos) que os professores são desafiados a aprender a aplicar num contexto de formação.
Saber experienciais/ Saberes práticos	Resultam da experiência e são por esta validados, pois espelham as experiência do/a professor/a em termos de hábitos ou rotinas, habilidades, saber-fazer e saber-ser.

Tardif (2002: 16) reforça que, mais do que cada um desses saberes, é preciso “(...) situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Isso, por um lado, reforça a nossa convicção de que a escolha dos conteúdos de formação deve ser uma tarefa das instituições que promovem, acompanham, supervisionam e avaliam a formação, tendo em conta que, no exercício da profissão docente o/a professor/a depara com um leque bastante vasto de NEE e, por outro, levamos a assumir a perspectiva de Rodrigues (2006a: 80) de que os conteúdos a serem abordados na *formação inicial de professores*, devem ter um carácter mais geral, pois defende uma aposta nas “(...) deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares) e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até à deficiência (...)”.

Rodrigues (2006a) sublinha que se exige dos professores competências no domínio de desenvolvimento de plano de intervenção para atender alunos em condições diferentes. Como podemos ver, o autor está a alertar os professores para o facto de não ficar de braços cruzados, esperando que chegue à escola uma equipa de profissionais de outras áreas para criar mecanismos de apoio aos diferentes estilos de alunos. Referimo-nos ao estilo divergente, estilo assimilador, estilo convergente e ao estilo acomodado ou passivo, em sintonia com Kolb e Kolb (2005), o que corresponde, respetivamente, aos estilos activo, reflexivo, pragmático e teórico;

segundo a perspectiva de Honey e Mumford (1986) ou a necessidade de apoios àqueles alunos que se mostrem dificuldades em acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos na aula, ou, enfim, que venha dizer-lhes o que devem fazer para que todos os alunos se sintam incluídos.

5.2.3.1.2 *Competências ou saberes gerais às competências intermédias*

Para falarmos das *competências intermédias* que, para nós, são aquelas competências que se situam no intervalo que separa as competências gerais das competências específicas, torna-se pertinentes as contribuições de Aranha (2000: 10-11), quando defende que é preciso que os professores desenvolvam, na sua atividade educativa, competências em matéria de adaptações curriculares, o que significa, de forma mais detalhada, assumir o compromisso de:

- Criar de condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com NEE;
- favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação do aluno nas actividades escolares;
- actuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adoptar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;
- favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.

Já para Puidgellívol (1996: 109) é preciso empreender adaptações, sugerindo, por isso, algumas modalidades de organização de situações educativas, são elas:

- Ajuda e apoio na actividade educativa. Isto é:
 - durante a planificação e organização de mudanças;
 - seguimento do resultado que as modificações produzem na aprendizagem dos alunos, identificando os ajustes necessários para otimizar os resultados;
- Apoio em sala de aula;
 - Compatibilidade (individual vs coletivo);
 - Integração organizativa (trabalhos combinados, grupos de trabalho, actividades livres...);
 - Extensibilidade (envolvimento de outros sujeitos sociais).
- Apoio fora da aula de aula
 - Apoio logopédico ou com tarefas/actividades de entretenimento sensorial (fisioterapia, psicomotricidade, jogos simbólicos, etc.);

- Constituição de grupos de alunos provenientes de turmas diferentes e níveis semelhantes;
- Uso de recursos de educação especial (sistema Braile, ...)
- Contudo, este tipo de apoio não pode comprometer as actividades consideradas prioritárias

→ Centro especial a tempo parcial:

- Em situações de dificuldades acentuadas (serviços de fisioterapia não disponível na escola, uso de instrumentos mais sofisticados (sistema Braile, máquina Parkins, programas informáticos de comunicação de voz (dos vox,...))
- Contacto com colegas ou adultos que experimentam limitações semelhantes

Para Magalhães *et al.* (2005: 4), que “(...) a competência técnica e o compromisso político do professor certamente eliminará de sua prática o subterfúgio de culpar somente o aluno pelo fracasso escolar e excluir aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem.”

Importa-nos, igualmente, ressaltar que quando se exige uma atitude de compromisso com a descoberta de alternativas didático-pedagógicas para dar resposta às características específicas de cada aluno/a, isto não significa que os professores saberão sempre solucionar os problemas ou que serão sempre assertivos. É com este entendimento que Rodrigues (2006a: 81) advoga:

A escola regular se quiser ser capaz de responder, com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc) e necessita de dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados.

Enfim, com este entendimento e aliado ao de que a escola é para todos, diremos que fazem toda a diferença aqueles sistemas educativos que promovem a *formação inicial de professores* a partir de um currículo que estabeleça uma estreita relação entre os conhecimentos teóricos e a prática; que promovam a diversificação das práticas pedagógicas. Enfim, uma formação talhada com base no princípio de atendimento à diversidade. Efetivamente, Hegarty (2001: 88) defende que “(...) todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes.”

O mesmo é dizer que a *formação inicial de professores* deve permitir aos professores a aquisição de conhecimentos sobre os normativos legais que amparam a filosofia da inclusão, os diferentes tipos de deficiência e das NEE de uma forma geral, as problemáticas sociais aos quais

estão sujeitos crianças e adolescentes e os efeitos perversos deles decorrentes – dificuldades de aprendizagem, falta de desejo para aprender (Gamarnik, 2010), risco de insucesso e abandono escolares –, as estratégias e os instrumentos de diagnóstico e avaliação de alunos com NEE, e as estratégias pedagógicas de atendimento e apoio individualizados.

A *formação inicial de professores* deve estimular o desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos, a começar pela aceitação da diversidade pelo contacto e interações com alunos com NEE, passando para o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa-experimentação-reflexão, de auto-avaliação, da observação e análise de práticas e de um clima de cooperação e que, tudo isso, tenha um carácter sistemático, à semelhança daquilo que deve ocorrer depois da formação. Conforme defende Iovanovich (2007: 2) “(...) la sistematización de la práctica docente es una búsqueda y como tal, se propone sacar a luz la teoría explícita o implícita en la práctica.”

Para Campos (2002: 18), a *formação inicial de professores* deve permitir que os professores tenham o contacto com “(...) a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente”.

Diremos, também, que, tendo na agenda a transformação das nossas escolas em instituições inclusivas, se exige, segundo Alegre de la Rosa e Villar Angulo (2010: 171), um entendimento de que “(...) la inclusión se define como el proceso de identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.”

Para isso, segundo Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins e West (2001), a “(...) reflexión sobre la enseñanza” se apresenta como uma estratégia de crucial importância, sobretudo por permitir aos professores identificar os aspetos que requerem mudanças. Advertem que, para o desenvolvimento profissional, os professores devem valorizar os seguintes aspetos:

- (i). A recolha e utilização sistemática de dados da sala de aula para tomar decisões;
- (ii). Estratégias eficazes de seguimento do progresso e impacto da inovação introduzida e o desenvolvimento da turma;
- (iii). Participação generalizada dos seus pares (professores) durante o processo de recolha de dados;

(iv). Regras bem definidas para a recolha, controlo e uso de dados da escola.

Na mesma senda, Zanchet *et al.* (2008: 5) enaltecem a importância da cooperação entre os professores e entre estes e a comunidade educativa, sustentando que “(...) o despreparo para o exercício da profissão se agrava no trabalho solitário de planeamento de aulas, na escolha de metodologias de ensino e de avaliação, a partir das ementas prontas que costumam receber”.

Enfim, importa frisarmos que a discussão de todos estes aspetos ao longo deste capítulo foi possível, graças à existência, em muitos países, de um vasto repertório sobre as estratégias de *formação de professores*, bem como sobre o que estes profissionais devem desencadear no exercício da profissão docente face ao compromisso quer com a qualidade da educação quer e, sobretudo, com a promoção da inclusão. Naturalmente, estamos a falar de países que se viram perante o imperativo de incluir conteúdos relacionados com as NEE no currículo de *formação inicial de professores*. Segundo Hegarty (2001: 88):

Os países em que é obrigatória a inclusão de conteúdos de NEE na formação inicial de professores são nomeadamente a Áustria, a França, a Itália, Portugal, Noruega, Suécia e Reino Unido. Em França, os cursos de formação inicial destinam um módulo de 42 horas sobre temas de necessidades especiais. Em Itália como em Portugal existe legislação que torna obrigatória a formação em NEE na formação inicial. Na Suécia todos os professores em formação tem dez semanas de estudo em educação especial e no Reino Unido todos os estudantes em formação devem adquirir um conjunto de competências sobre estratégias de ensino susceptíveis de intervir e identificar uma gama variada de alunos com NEE.

Entretanto, não podemos ignorar que, mesmo nesses países, antes da saída da Declaração de Salamanca havia uma clara aposta em dois sistemas de ensino, um virado para as pessoas ditas *normais* e outro para receber pessoas com deficiência ou NEE em geral e que isso reflectia nas políticas de formação inicial de professores. Aliás, Hegarty (2001: 88) defende que “no passado, muitos países desenvolveram tendência para formar professores da educação especial num sistema separado do da *formação de professores* das escolas regulares.”

Ora, estamos aqui perante o modelo de segregação, que já não coaduna com os propósitos da educação na actualidade, e que muito Hegarty (2001: 88) muito bem condena quando afirma que “este modelo nunca se revelou satisfatório, dado que grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem frequentavam as escolas regulares. No contexto de uma educação inclusiva este é um modelo muito desadequado.”

A inclusão, mesmo se tratando de um compromisso assumido por todos esses países, é no Reino Unido e nos EUA, que têm havido uma maior aposta na redução da exclusão escolar, pelo forte investimento que é feito na *formação de professores* e em medidas que contribuem para a redução do índice de abandono escolar. Não significa que são nesses países onde se verificam melhores indicadores a nível da educação. Os países que ocupam os lugares cimeiros em matéria da qualidade da educação são, praticamente, os mesmos que lideram a lista dos países com maiores índices de desenvolvimento humano elevado.

A título de exemplo, podemos tomar os três últimos Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDH) produzidos pela PNUD, nos quais vemos que são efectivamente os mesmos países que se vão alternando de posições no que toca à liderança. Por um lado, o PNUD (2007: 231), no RDH 2007/2008, dá a conhecer que, num total de 177 países, a Islândia, a Noruega e a Austrália ocupavam na altura, respetivamente, as três primeiras posições. Todavia, em matéria de educação ou, mais precisamente, no que respeita às “(...) taxas de escolarização bruta combinada dos ensinos primários, secundários e superiores”, destes três países, apenas a Austrália (113,0%) não é superada pela Nova Zelândia (108,4%) e Dinamarca (102,0%). Por outro lado, no RDH 2009, a PNUD (2009: 151) coloca a Noruega na primeira posição num total de 182 países. Nesta lista, aparece a Austrália a ocupar a segunda posição e a Islândia a terceira.

Em 2010, registamos que os países acima referidos aparecem também a ocupar os lugares cimeiros, pese embora o facto de a Islândia ter sido superada pela Nova Zelândia. Aliás, segundo o PNUD (2010: 151), num total de 169 países, por um lado, a Noruega ocupa a primeira posição e a seguir aparecem a Austrália e a Nova Zelândia, na segunda e terceira posições, respetivamente. Entretanto, nesta lista merece destaque, também, o facto de os Estados Unidos parecerem a ocupar a quarta posição, o que significa que recuperaram oito posições em relação ao 2007 e nove posições em relação ao 2009.

É óbvio que Cabo Verde não se compara, nem de longe nem de perto, com os países acima referidos. Como já vimos, no que toca ao IDH, esses países vêm sistematicamente, ocupando os lugares cimeiros na lista dos países com IDH muito elevado, enquanto, como já vimos, a melhor posição que Cabo Verde já chegou a ocupar foi a 102.^a, segundo o relatório das Nações Unidas

publicado em 2005. Assim sendo, para uma melhor compreensão dessas diferenças, de seguida, debruçamos sobre a questão da *formação de professores* em Cabo Verde.

5.2.3.2 *Formação inicial de professores em Cabo Verde*

5.2.3.2.1 *Um breve historial da formação de professores em Cabo Verde*

São inúmeros os fatores que explicam a diferença abismal entre esses países e Cabo Verde. Os poucos recursos (naturais e humanos), a insularidade geográfica, quer em relação aos outros países e/ou continentes, quer entre as ilhas, a pobreza, fruto da sua incipiente capacidade de produzir riquezas, o elevado índice de desemprego que vem afetando, sobretudo, os jovens, enfim, o ser um país jovem (vai comemorar em 2012 os seus 550 aniversários que remontam ao povoamento pelos portugueses), entre outras fragilidades, são fatores que explicam o atraso de Cabo Verde a vários níveis e a formação de professores também não foge à regra.

O aspeto que mais condicionou (e condiciona) o desenvolvimento do país, foi (e é) a não atribuição, por parte dos sucessivos Governos, da devida importância à educação e, em especial, ao rigor que se requer na formação de professores e à escolha de quem deve ensinar. Isso está documentado em relatos históricos; podemos, a propósito, citar Nóvoa (1987) que defende que Cabo Verde, enquanto colónia, teve que se contentar com o concurso documental para o exercício da profissão docente, o que não acontecia em Portugal, onde para a promoção da carreira docente se exigia uma formação específica para o magistério.

O Progresso (1912), citado por Carvalho (2007), no início do século XX, tinha alertado que o país vinha sendo vítima da falta de rigor na selecção de professores quando aponta que era muito comum deparar nas pequenas comunidades com um número expressivo de crianças sentadas na rua auscultando os ensinamentos de professores improvisados.

Vários autores defendem que, inicialmente, muitos dos indivíduos leccionavam por terem passado pelo Seminário Liceu de São Nicolau. De entre eles, temos Carvalho (2007: 205-206) que sustenta que o cenário em que foi edificada uma escola comum em Cabo Verde “(...) entrecruzou-se com a história do

Seminário Liceu¹⁹. A escola normal – que não passou de projecto – foi instituída na sequência da extinção do Seminário de São Nicolau e herdou o património da reputada casa de ensino. Aliás, Carvalho (2007: 207) reforça que:

O Instituto de Instrução Secundário simbolizou a tentativa de permanência do ensino religioso e da aniquilação do projecto de liceu laico. Nesta confluência de interesses representativos de forças sociais em confronto, radica a génese da formação de professores em Cabo Verde.

Carvalho (2006: 74) arroga também desta perspectiva, uma vez que

Os professores cabo-verdianos não tinham, na sua maioria, formação adequada, estabilidade profissional, nem remunerações condignas. A contratar com essas condições, exigia-se ao professor sabedoria, patriotismo e conduta social exemplar, o que implicava a detenção de um vasto corpo de saberes, técnicas, normas e valores.

Para falarmos da *formação de professores* em Cabo Verde, consideramos a experiência da Espanha muito pertinente, sobretudo pela descrição feita por Hegarty (2001: 89), quando sublinha que, nesse país, o Ministério da Educação organizou um sistema de centros de professores apoiado pelo Centro Nacional de Recursos de Educação Especial. Entretanto, Sanches (1995) defende que em Espanha a formação em Educação Especial é opcional a nível na *formação inicial de professores*, o que significa que é oferecido ao indivíduo a possibilidade de o fazer ou no âmbito da *formação contínua* ou no âmbito da *formação especializada*, o que não acontece com a grande maioria dos cursos de *formação de professores* em Cabo Verde.

5.2.3.2.2 O que diz a legislação cabo-verdiana em matéria de formação de professores

À luz do Estatuto do Pessoa Docente, aprovado pelo Decreto Legislativo n.º 2 de 2004, em especial ao artigo 8.º, referente às modalidades da formação, onde se lê que:

¹⁹ Seminário Liceu ou, também, Seminário Eclesiástico da Diocese de Cabo Verde foi criada em 1866 e desde logo, assumindo duas grandes missões até Junho de 1917, sendo que, de um lado, havia a preocupação de oferecer um curso geral de carácter totalmente eclesiástico, destinado àqueles que revelavam vocação e interesse para os serviços religiosos, e, de outro lado, um curso de preparação para a administração pública. De referir que, com a extinção do Seminário, nesse espaço foi criado o Instituto de Instrução Secundário e, mais tarde com a extinção deste, o espaço passou a se chamar-se Campo de Concentração dos Deportados Políticos, isto é, transformou-se num local onde eram encarcerados civis e militares portugueses que se opuseram à governação de Salazar.

1. A formação do pessoal docente compreende a formação inicial e a formação contínua previstas, respetivamente, nos n.ºs 2 e 3 do artigo 56º e no artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo.
2. A formação inicial visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente.
3. A formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efectividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira.
4. A formação do pessoal docente será regulada em diploma próprio.

A *formação de professores* em Cabo Verde para o Ensino Básico (EB) e ES acontece sob duas perspectivas: a *formação de professores* para o EB, que inicialmente era ministrada na Escola de Magistério Primário. Esta escola, mais tarde, isto é, a partir de 1988 passou a chamar-se Instituto Pedagógico (IP), visando harmonizar o perfil, a qualidade de formação inicial e a formação contínua dos professores a nível dos cursos de Formação em Exercício Presencial, Formação Intensiva, Formação Inicial Regular, Formação a Distância, Monitores de Infância em Exercício, Educadores de Infância Regular, Educadores de Infância em Exercício, bem como capacitar professores para o ensino em todos anos do EB, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redação dada tanto pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro como pelo Decreto-Legislativo n.º 2, de 7 de Maio.

A *formação de professores* para o ES, logo após a Independência Nacional, ocorria na extinta Escola de Formação de professores do ES, criada em 1979, e que mais tarde passou a ser chamada de Instituto Superior de Educação (ISE), ocupando-se tanto da *formação de professores* como da pesquisa aplicada à inovação educacional. Actualmente, estas duas instituições fazem parte da Universidade de Cabo Verde, criada em 2006.

5.2.3.3 Cursos de formação de professores em Cabo Verde

O Estado tem sido o responsável pela *formação de professores* para o EB e pela grande maioria dos professores que ensinam no ES (público ou privado). No primeiro caso, como já o tínhamos referido, são ministrados no Instituto Pedagógico. Já a Formação de professores para o ES ocorre em Instituições do Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

A grande diferença é que as instituições públicas ocupam-se de todas as disciplinas mais específicas como línguas (Português, Francês, Inglês), Geografia, Química, Matemática, Física, Estudos Científicos, Formação Pessoal e Social, entre outros, enquanto a Formação de professores que, por vezes, assumem disciplinas que têm um cariz meramente introdutório ou profissionalizante das suas respetivas áreas de formação como a Psicologia, a Sociologia, Economia, Informática, Electrónica, entre outras, são ministradas nas IES públicas e privadas.

Ora, este retrato evidencia as diferenças entre a *formação dos professores* para o EB e a *formação de professores* para o ES. A verdade é que isso acontece também noutros países como a Espanha, Portugal, entre outros.

Entretanto, sabemos que havendo uma tentativa de comparação entre Cabo Verde e os países desenvolvidos como são os casos de Portugal e Espanha, notar-se-á, diferenças abissais a nível dos currículos de *formação de professores*, das exigências, da diversificação das metodologias de formação, dos formatos dos estágios curriculares e profissionais, da quantidade e da qualidade dos recursos (humanos, materiais, tecnológicos e financeiros).

Ora, como isso não faz parte dos propósitos deste estudo, se nos exige concentrar na *formação inicial de professores* em Cabo Verde, começando por dizer que esta começou no período colonial, pois Vera Cruz (2009) aponta que até 1975 os professores primários, hoje são chamados de professores do EB, eram habilitados ou com o curso de Magistério primário ou com o curso de professores de posto e que para o acesso a estes cursos que tinham uma duração de dois anos se exigia o antigo 3.º ano dos liceus. Acrescenta Vera Cruz (2009: 295) que “(...) en 1998, con la reforma de la enseñanza básica la formación inicial de profesorado implicó la elevación del nivel de acceso para 10.º grado y la duración del curso pasa a ser de 3 años.”

Contudo, o sistema de formação de professores sofreu mudanças profundas após a Independência Nacional, para fazer face aos novos desafios do país e, naturalmente, para atender as orientações em matéria da Educação traçadas pela UNESCO e que já estavam sendo assimiladas pela conjuntura internacional.

Um dos desafios assumidos de imediato pelo então Governo do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), constituído, na sua maioria, pelos cidadãos que

tomaram parte na luta pela Independência, foi o de combater o elevado índice de analfabetismo²⁰, resultado de um figurino de educação extremamente elitista, enfim, de um sistema educacional precário a todos os níveis. Esta situação fez com que se apostasse na construção de mais escolas e na formação de professores para assegurar os direitos fundamentais dos cidadãos, conforme reza a Constituição de 1980.

Efectivamente, já na Constituição de 1980 – versão originária –, se lê, por um lado, no ponto 2 do artigo 15.º que “(...) o Estado considera a liquidação do analfabetismo tarefa fundamental” e, por outro, no Título II, sob a epígrafe, *Dos direitos, liberdades, garantias e deveres fundamentais dos cidadãos*, que “(...) todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de sexo, nível social, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica”.

Os dados são bastante animadores em relação à meta de acabar com o analfabetismo em Cabo Verde, dado que todo o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos sucessivos governos e, em especial, pelo Ministério da Educação, através da sua Direção Geral de Educação e Formação de Adultos (DGEFA), foi recentemente coroado com a distinção pela UNESCO com o Prémio Internacional de Alfabetização, *Roi Sejong*, a 28 de Julho de 2010.

Segundo UNESCO (2011), a DGEFA foi uma das vencedoras pela pertinência e flexibilidade do projecto, por ter vindo a ter um forte impacto no seio das mulheres, bem como pelo facto de a taxa de analfabetismo em Cabo Verde que era de 60% em 1974 ter reduzido para 20% em 2005, nos termos que passamos a citar.

L’alphabétisation de la population capverdienne dans son ensemble progresse à grands pas : le taux d’analphabétisme est en effet d’environ 20% seulement alors qu’il dépassait les 60% en 1975 lorsque cet archipel lusophone d’Afrique de l’ouest a accédé à la souveraineté. L’instrument de cette politique est la Direction générale de l’éducation et la formation des adultes (DGEFA), un service du ministère de l’Education et de l’Enseignement supérieur chargé de la mise en œuvre de l’éducation extrascolaire. Celui-ci a pour tâche l’instruction et la formation professionnelle de base des adultes.

²⁰ Analfabetismo em Cabo Verde, segundo Ministério da Educação e Ensino Superior (2009: 19), corresponde ao número de pessoas de 15 anos e mais que não sabem ler nem escrever.

Já a Constituição de 1980, com a primeira revisão constitucional de 1981, assegura o Direito à Educação, pois no seu artigo 40.º é referido que o cidadão tem o direito e o dever da educação e que o Estado, envidaria esforços no sentido de promover gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso a todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.

Estas e outras alterações trazidas pelas revisões constitucionais ocorridas a partir de 1990 (a quarta revisão constitucional ou a aprovação da Constituição de 1992, a primeira revisão extraordinária da Constituição em 1995, a primeira revisão ordinária da Constituição em 1999), isto é, num regime de multipartidarismo, bem como outras tantas linhas de orientação políticas da gestão da coisa pública permitiram conquistas assinaláveis.

Também é verdade que, apesar dos 550 anos depois do achamento/descobrimento deste arquipélago e 35 anos como país independente, deparamos ainda, em Cabo Verde, com problemas relacionados com o sector da Educação.

De entre esses problemas podemos, a título de exemplo, citar o facto de Vera Cruz (2009), ao comparar os sistemas de Formação de professores de Cabo Verde e Canárias, ter concluído que o indivíduo que tenha feito a formação em Cabo Verde, para poder exercer o professorado em Canárias se lhe exige passar para a reciclagem, e que isso não acontece quando a situação é inversa. Estas discrepâncias espelham, naturalmente, a necessidade da reformulação curricular desses cursos para que os nossos profissionais tenham reunidas as condições que os permita usufruir de um dos pressupostos básicos da política de mobilidade.

Esta preocupação é extensiva aos outros níveis de ensino, pois acreditamos que esta situação de desvantagem em que os cabo-verdianos se encontram é comum a todos os níveis de ensino, pese embora o facto de não dispormos neste momento de outros estudos comparativos. Consta que o ES carece de medidas urgentes.

O então Ministério da Educação (2004: 3), através do *Plano Nacional de Desenvolvimento 2002-2005*, reconhece que “(...) no ensino secundário assistiu-se, nos últimos anos, ao crescimento acentuado das frequências que não tem sido correspondido por idêntico crescimento nas áreas de Formação de professores, adequação curricular, construções e equipamentos educativos”. A situação da formação dos professores é evidenciada no quadro 7 que se segue,

onde vemos que, apesar do crescimento registado nos diferentes níveis de ensino, há um défice no que concerne ao número de professores com formação qualificada. A título de exemplo, temos o ES com apenas 58,6% de professores qualificados.

	Anos letivos				
	80/81	85/86	90/91	97/98	2000/01
Professores Pré-escolar (P-E)				617	799
em Ensino Básico (EB)	1586	1787	2186	3219	3214
Exercício Ensino Secundário (ES)	164	212	364	1372	1818
Monitores com habilitação adequada. P-E				8,00%	7,0%
Professores com habilitação adequada para Todas as Fases do EB			20,5%	23,20%	36,3%
Professores com habilitações adequadas. Para ES			65,0%	63,00%	58,6%

Quadro 7 – Corpo docente, adaptado de Ministério da Educação (2002: 11)

Esse problema, com toda a certeza, está na base de uma outra constatação feita pelo Ministério da Educação (2002: 3), quando acrescenta que o ES

(...) é essencialmente teórico, com poucas atividades experimentais e sem possuir saídas que possibilitem o ingresso na vida ativa de forma satisfatória. A via de ensino técnico continua desprestigiada, sem a concretização dos anos complementares profissionalizantes e sem ligação ao sistema de formação profissional e à realidade empresarial. Constata-se que houve uma redução em termos absolutos e relativos dos efectivos desse tipo de ensino, que em 1997 representavam 4,8% do total dos efectivos do ensino secundário, passando para apenas 2,4%, em 2000, ou seja uma redução de 50%.

Esses problemas contribuem para o aumento da probabilidade de um número significativo de alunos acabarem por experimentar situações de insucesso e abandono escolares, de insucesso profissional, de frustrações e a consequente exclusão social, exige uma certa urgência na procura de outras alternativas, outros modelos de Formação de professores para substituir o actual modelo que vem primando pela “orientação academicista”, “orientação técnica” e “orientação individualista”, em detrimento da “orientação prática” e da “orientação social-reconstrucionista”, conforme defende Tejada Fernández (2002: 27-44).

São aqui pertinentes os procedimentos de aperfeiçoamento de professores propostos por Ainscow (1995: 50), quando defende a necessidade de uma planificação cuidadosa, seguindo três fases:

- Fase1:* A fase inicial, que tem por objetivo garantir que todos os participantes estejam em sintonia com relação às expectativas e compromissos que se lhes exige;
- Fase2:* A fase de aplicação, que consiste na adopção de dispositivos necessários para apoiar a todos os participantes e directores que estejam envolvidos no processo de aperfeiçoamento e, por fim;
- Fase3:* A fase de seguimento, altura em que todos os envolvidos devem estar de acordo quanto à necessidade de acompanhamento, *in loco*, dos professores na exploração de novos métodos de trabalho nas suas respectivas salas de aula.

Esse procedimento deve estar presente em todas as atividades formativas, especialmente naquelas que são atribuídos os graus ou títulos académicos que passamos a fazer referência e naquelas em que participam indivíduos com pouca experiência de docência. Esta preocupação faz parte das propostas de Ainscow e West (2008: 190), quando reclamam para a escola uma planificação, envolvendo mais atores sociais e diferentes contextos, conforme passamos a citar:

- *Planes de clase:* están relacionados con la calidad de las interacciones entre el profesorado y alumnado y se centran específicamente en los repertorios docentes utilizados, las relaciones y el apoyo dado a los alumnos.
- *Planes de dirección:* se refieren a la forma de organizar al profesorado y los recursos, y incluye las estrategias de dirección y formación permanente del profesorado.
- *Planes contextuales,* que se refieren al compromiso del centro con miembros activos de la comunidad educativa (los “sostenedores” de la misma), tanto locales (del entorno) como profesionales (del sistema) y sus vínculos con la comunidad y los organismos externos de apoyo.

Estes três níveis de planificação apontados por Ainscow e West (2008) reflectem a preocupação com um desenvolvimento profissional baseado na articulação entre teoria e prática, no estabelecimento de parcerias entre os diferentes actores sociais como forma de valorizar e aproveitar as experiências de cada um e numa reflexão constante sobre a prática.

5.2.3.4 Níveis de Formação de professores em Cabo Verde

A par da formação de quadros no exterior (artigo 77.º da LBSE, 2010), em Cabo Verde contamos com a *formação de professores* especificamente para o EB que é ministrado nos Institutos Pedagógicos, bem como nas instituições do Ensino Superior que disponibilizam cursos com

valências para o ensino de várias disciplinas ou áreas científicas, nos quais são conferidos graus académicos de Bacharel e Licenciado e, em alguns casos de Mestre. Já no artigo 73.º do mesmo documento se lê que “(...) são qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas.”

5.2.3.5 Evolução e desenvolvimento profissional em Cabo Verde

Apraz-nos sublinhar que, para além dos graus académicos referidos no ponto anterior, um outro aspeto importe no tocante à satisfação dos professores com a profissão é a evolução e o desenvolvimento profissional. Com efeito, no artigo 24.º do Estatuto do Pessoal Docente (Decreto Legislativo n.º 2, de 2004) “(...) a evolução e o desenvolvimento profissional do pessoal docente em regime de nomeação ocorre, sobretudo, por duas vias – a via de Promoção e a via de Progressão.” No mesmo documento podemos constatar que o artigo 25.º explica que:

2. A promoção é a mudança do docente de um cargo para o imediatamente superior daquele que detém dentro da respetiva carreira.
3. A promoção depende da verificação cumulativa das seguintes condições:
 - a) Existência de vagas;
 - b) Tempo mínimo de serviço no cargo imediatamente inferior, de acordo com o regime legalmente estabelecido;
 - c) Desempenho satisfatório;
 - d) Aprovação em concurso;
 - e) Formação, quando a lei o exija.
4. Sempre que a promoção corresponda a ascensão do docente para referência não imediatamente superior, a integração na referência de acesso far-se-á no escalão a que corresponde índice imediatamente superior ao detido no cargo de origem.
5. Quando a promoção corresponda a ascensão do docente para a referência imediatamente superior, a integração far-se-á no mesmo escalão do cargo anteriormente detido.

E, por outro lado, o artigo 26.º estabelece que

1. A progressão é a mudança do docente de um escalão para o imediatamente superior dentro da mesma referência.
2. A progressão na carreira docente depende da verificação cumulativa das seguintes condições:
 - a) Três anos de serviço efectivo e ininterrupto no escalão imediatamente inferior;
 - b) Avaliação de desempenho satisfatório

3. A contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão é suspensa quando o desempenho for considerado deficiente, nos termos do número 2 do artigo 32.^o²¹.

O desenvolvimento profissional dos professores do ES é regulado pelo artigo 38.º, onde consta que a formação lhes confere o grau de técnico superior de nível III e que começando como Professor Adjunto, Mestre de Oficina Qualificado, Animador de Educação Física e Desportiva e Animador de Educação Artística, o desempenho profissional irá permitir-lhes passar para Professor do ES, Professor do ES de Primeira, atingindo o topo que é Professor do ES Principal.

Em Cabo Verde, os grandes problemas da actualidade são a incipiente oferta de cursos de pós graduação e a falta de articulação entre as formações de base ou estudos de graduação e os estudos avançados, contrariando a perspectiva de Perrenoud (2002: 145), quando sublinha que:

As novas competências que os professores devem ter exigem um grande ajustamento das formações iniciais e continua e, mais globalmente, uma evolução da profissão de professor no sentido de:

- Uma profissionalização contínua com a respetiva autonomia e responsabilidade.
- Um relevo dado à prática reflexiva em detrimento da conformidade cega a modelos didácticos fechados.
- Uma cooperação profissional que se torne regra de todos em vez de ser apenas a opção de uma minoria militante.
- Uma presença e uma implicação do estabelecimento escolar enquanto comunidade educativa e actor educativo.

²¹ No n.º 2 do artigo 32.º se lê que “a atribuição de classificação negativa determina a suspensão na contagem do tempo de serviço relativo ao período a que a avaliação de desempenho se reporta.

5.2.3.6 Instituições de formação inicial de professores em Cabo Verde

Tipos de instituições				
Níveis de Ensino	Centros de Formação	Instituto Pedagógico (IP)	Universidade Pública	Universidades Privadas
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar • Ensino Básico Integrado • Ensino Médio 		<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Pedagógico da Praia • Pólo de Santa Catarina • Escola Industrial e Comercial do Mindelo • Uni-CV/Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Secundário 			<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nacional de Gestão • Uni-CV/Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH) • Uni-CV/Departamento de Ciências e Tecnologias (DCT) • Uni-CV/Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR) • Uni-CV/INIDA 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça • Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) • Universidade Lusófona de Cabo Verde Baltasar Lopes da Silva LUSÓFONA • Universidade Intercontinental de Cabo Verde (ÚNICA) • Universidade Jean Piaget de Cabo Verde • Universidade de Santiago (US)
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Técnico e Profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Técnica João Varela de Porto Novo • Centro de Formação Profissional da Praia • Escola Técnica Grão Duque Henri • Escola Industrial e Comercial do Mindelo • Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos 		<ul style="list-style-type: none"> • Uni-CV 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Universitário 			<ul style="list-style-type: none"> • Uni-CV/Departamento de Ciências Sociais e Humanas (DCSH) • INIDA • DCSH • DCT • ISECMAR • ENG 	<ul style="list-style-type: none"> • IESIG • ISECMAR • LUSÓFONA • ÚNICA • UNIPIAGET • US

Quadro 8 – Instituições de Formação de professores em Cabo Verde, adaptado de Ministério da Educação (2009)

Enfim, a *formação inicial de professores* é regulada pelas directrizes que regulam os diferentes níveis de formação existentes no país, o que significa que, de acordo com a vocação dos estabelecimentos de ensino e dos respectivos planos curriculares dos cursos homologados pelo Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências, cada formado/a é atribuído um certificado de reconhecimento das competências que vai desde o grau de Bacharel ao grau de Doutor, passando pelos graus de Licenciatura e Mestre. Referimo-nos aos estabelecimentos de ensino que enquadram de entre os diferentes níveis de ensino definidos no artigo 35.º da LBSE (1990), na redação dada pela Lei n.º 113/V/99, de 18 de Outubro, ao estabelecer que:

1. O ensino superior realiza-se em universidades e em instituições universitárias.
2. O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.
3. As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.
4. As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações, segundo critérios de interesse nacional e ou de natureza das escolas.

5.2.4 Formação contínua dos professores

Falar de *formação contínua de professores* é falar do paradigma de aprendizagem ao longo da vida, o qual insta os profissionais a perceberem que as competências desenvolvidas no âmbito da formação inicial só são aperfeiçoadas no exercício da profissão e que nunca são suficientes num contexto de mudanças constantes; que as competências exigidas, com o passar do tempo, mudam e, por vezes, caem em desuso.

Por isso, notamos que o conceito *formação contínua de professores*, para outros *formação permanente de professores*, tem aparecido com maior frequência na literatura científica como *desenvolvimento profissional dos professores*, pois este tem sido assumido como mais adequado face à nova abordagem que tem acompanhado as discussões e reflexões acerca dos requisitos que devem manifestar os professores para poderem cumprir com êxito as suas funções face à diversidade e adversidade das salas de aula.

Antes, quando se pensava na *formação contínua de professores* significava dizer participar em ações de formação de reciclagem, isto é, participar em ações que tinham como propósitos suprir

as “lacunas” da formação inicial. Já o conceito *desenvolvimento profissional de professores* tem uma perspectiva muito mais abrangente, pois desafia o/a professor/a para uma aposta constante na construção crítica de novos saberes, num novo saber e fazer pedagógico. Esta perspectiva vem, com efeito, reforçar que ensinar exige, entre outros aspetos, pesquisa, criticidade, curiosidade, assumir, com convicção, de que mudança é possível, conforme defendeu Paulo Freire na sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*. Diremos até que esta perspectiva vem demonstrar que a mudança não só é possível como necessária e uma certeza.

O mesmo é dizer que o que está na base do *desenvolvimento profissional de professores* é, segundo Freire (2004: 92), a necessidade de esses profissionais reconhecerem que ser competente hoje requer renovar saberes específicos da sua área de actuação que desconhecem ou que lhes despertam curiosidade, pois o autor sustenta que “(...) o professor que não leva a sério sua formação [contínua], que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

A perspectiva de Freire (2004) está, também, presente no dizer de Rodrigues (2006a: 81), quando este defende que, para se promover a justiça social e fazer com que os direitos humanos sejam, efectivamente, preservados, é de capital importância que o Humanismo seja espelhada “(...) nas atitudes, na vontade e na ética dos professores.”

Na mesma direção, temos Jardón Giner (2010: 230) que enfatiza a necessidade de os professores assumirem a formação contínua como um projecto de vida, não sentido de tornarmo-nos meramente académicos, especialmente, quando advoga que “(...) la formación tiene que proporcionar a los docentes las herramientas para hacer frente a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza que exige de nuestros profesores una labor mucho mas educativa y mucho menos académica.”

Morgado (2005: 46) reconhece, que “(...) começa a ganhar força de que, para mudar de forma substancial o ensino, se torna necessário fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação. Porém, é reticente em relação à transferência desses ideais para a prática, dada às inúmeras barreiras que estão presentes na própria escola. Aliás, para Morgado (2005: 50), “(...) a classe docente sente-se compelida a não interferir ou contrariar essa cultura, evitando, assim,

conflitos que podem trazer-lhe instabilidade e/ou ansiedade, quando o mais importante era conseguir rupturas e desestabilizar esse jogo de forças que o oprime intelectualmente.

É bom, também, saber que há uma certa diversidade dos diferentes estilos e modelos de professores. Isto porque, para que possa haver a complementaridade entre os sujeitos, de entre os modelos²², que vem sendo identificados pelos diferentes estudos desde os anos 70 (século passado), nos termos que são descritos por Jardón Giner (2010: 29-31), acreditamos que para as escolas técnicas de Cabo Verde, é imperativo que haja da parte dos professores, a preocupação em convergir as características que são específicas dos vários modelos que passamos a citar, ou, pelo menos, que haja na escolas os cinco modelos que passamos a citar.

Modelo tecnológico

- *Considera la enseñanza como una ciencia aplicada. La calidad se expresa en eficacia y economía de consecución*

Modelo del docente como artesano

- *El profesor es un artesano, un artista o profesional clínico que afrontará situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas, el aprendizaje se bastará prioritariamente en el aprendizaje de la, para la y a partir de la práctica y en este modelo tiene importancia insustituible la relación maestro-aprendiz.*

Modelo del práctico reflexivo u orientado a lá indagação

- *Los autores que analizan y explicitan este modelo son Schön (1992) e Habermas (1989). El conocimiento profesional consiste en un conocimiento en la acción: saber hace, la reflexión en o durante la acción y la reflexión sobre la acción.*

Modelo del transformador socio-crítico

- *Propone un proceso de emancipación individual y colectiva para la transformar la injusta sociedad actual (Freire, 2009). Cultiva entre docentes y estudiantes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El curriculum es de orientación política y social (importancia de las disciplinas humanas) de reflexión crítica sobre la ideología dominante y orientado al desarrollo de actitudes de intelectual transformador.*

Modelo personalista-humanista

- En punto central es la persona en los aspetos afectivos y de desarrollo de la personalidad. Existen tres tendencias: formación personalizada en función de la evolución de los intereses, formación bajada en la percepción personal, del propio y/o a través de si mismo y de su ambiente.

²² Jardón Giner (2010), baseando-se, em parte, nos estudos de Schön (1992), Habermas (1989 e 1992), Fernández (2006) e Freire (2009), aponta que existem vários modelos de professor (academicista enciclopédico, academicista compreensivo, tecnológico, artesão, prático e reflexivo, transformador sociocrítico e personalista-humanista) e estilos de professores (experto, de autoridade formal, pessoal, facilitador delegador).

A importância da investigação no processo de desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso do próprio sistema educativo é, identicamente, reconhecida por Estrela (1994: 53), ao referir que “(...) todos estarão de acordo que em reconhecer que o êxito ou fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores (...)” e pela UNESCO (2004: 39), quando afirma que:

Los docentes deben actualizar sus conocimientos y habilidades continuamente, acompasando los cambios del plan de estudios y de la tecnología disponible. Los individuos se desarrollan en etapas y maduran con el tiempo. Ese desarrollo personal debe ir acompañado por un desarrollo organizacional en las escuelas, centros de formación y universidades.

Esta abordagem coloca a tónica numa formação contínua de professores pautada por uma política de formação em serviço, o que requer levantamento das necessidades, passando para a fase da planificação e só depois a materialização da formação. Para Colén (2004: 35),

Cando se habla de planificar la formación del profesorado, todo en mundo coincide en valorar la fase de la detección de necesidades como uno de los elementos más importantes para que está sea eficaz, para poder conseguir los objetivos que se proponen, para dar respuesta adecuada a las expectativas que tienen los profesores, para rentabilizar los recursos empleados en la formación; en definitiva, el realizar una buena detección de necesidades es la clave que permite iniciar con garantías de éxito cualquier proceso de formación.

Acrescenta Colén (2004:35-36) que, para a escolha de um ou de outro modelo de formação, antes de tudo, é importante se definir o que se entende por necessidade e apurar se o levantamento das necessidades foi feito em função das “necesidades del sistema” e as “necesidades del profesorado”, sendo que as primeiras dizem respeito à formação que se manifesta como necessária para que o corpo docente possa introduzir reformas ou mudanças, quer a nível organizativo (novas especializações, adequações do perfil docente ao contexto social e temporal), quer a nível curricular, enquanto as últimas têm que ver com os interesses dos próprios professores em aumentar o seu nível de formação, adquirir mais saberes sobre os recursos tecnológicos, fazer actualização de conteúdos, entre outros.

Não é de ânimo leve que Ainscow (2007: 19) sublinha que o levantamento de necessidades deve ser encarado como ponto de partida e como um dos principais eixos de (e para) análise de uma escola, alegando que “(...) *as escolas sabem mais do que o que usam*” (sic).

Nesta mesma linha, dizemos que os professores sabem mais do que aquilo que usam. Aliás, Florian (2008) tem esta percepção, quando sublinha que os professores precisam deixar, de uma vez para sempre, a postura de insegurança no que se refere ao ensino de alunos com NEE. Acrescenta Florian (*op. cit.*) que é muito comum assistirmos, nas escolas, professores a dizerem que não são capazes de trabalhar numa sala de aula com alunos que, devido as suas características físicas e/ou psicológicas, exigem a adopção de estratégias e recursos educativos que não sejam aqueles aos quais estão habituados a trabalhar no dia-a-dia. Aliás, argumenta que as competências em matéria de ensino que os professores dispõem são, deveras, mais alargadas do que aquelas que se revelam necessárias para o ensino num contexto inclusivo, seja este frequentado ou não por um/a aluno/a com NEE.

Já para Delors *et al.* (1998: 243), as limitações da educação na actualidade não se prendem muito com a falta de conhecimentos e/ou de recursos de apoio ao E-A, mas sim com falta de sabedoria da parte dos professores em lidar com os problemas que emergem da sua própria limitação em promover uma boa relação humana na sala de aula e no consequente bem-estar psicológico, pois defendem que o que nos tem faltado “(...) é sabedoria e compaixão para utilizarmos esses meios de maneira criativa. O saber progride mas a sabedoria enfraquece cada vez mais.”

Para apoiar adequadamente um/a aluno/a com um tipo específico de NEE, Puidgellívol (1996) opõe que o/a professor/a assuma a planificação como a sua principal aliada e que esta prima para a construção de aprendizagens tanto a nível funcional (exactidão, permanência, integração e generalização) como a nível contextual (reconhecimento, apreciação e associação).

Ora, salvo a possibilidade de equivocarmos, inferimos que esses ditos traduzem a necessidade de, no decorrer da formação, especialmente no âmbito dos estágios, sejam oferecidos aos “potenciais” professores a oportunidade de reflectirem sobre as suas práticas e sobre as práticas dos outros, participar em novas experiências, partilhar experiências, auto-avaliarem-se, serem acompanhados e avaliados a partir da perspectiva compreensiva, bem como terem acesso ao feedback em relação à sua performance junto dos avaliadores para poderem reconhecer os seus pontos fortes e as áreas em que terão que apostar na melhoria.

São muitos os pensadores que desafiam as instituições educativas, incluindo as de formação de professores a promoverem a reflexão da e sobre a prática docente a partir de uma perspectiva mais pragmática possível, pois temos, por exemplo Barrera Pedemonte (2009: 47) a alertar que:

La reflexión o pensamiento, tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Desde este principio, de orden pragmatista, se entiende que es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión. En otras palabras, la reflexión se refiere a una situación que es primaria: los objetivos y resultados de la reflexión se deciden por ella.

A perspectiva de Mellado (2001: 54), ancorada nas contribuições de grandes pensadores, entre os quais se destacam Jonh Dewey e Donald Schön, revela pistas de como promover a reflexão na classe docente, quando sublinha que “(...) la formación tiene que basarse en la reflexión, discusión y colaboración entre docentes de las mismas materias y niveles educativos, a partir de análisis de sus propios casos y de otros profesores y profesoras de ciencias (...)”.

Neste sentido, Braslavsky (2007: 37) advoga que para dinamizar a formação e a capacitação de professores se exige uma aposta no desenvolvimento de quatro capacidades, são elas:

- 1) Comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo.
- 2) Poseer sentido de la articulación entre la macropolítica, la micropolítica y la realidad del aula.
- 3) Comprender y disponerse a actuar en relación con otros, diferentes a uno y diferentes entre sí.
- 4) Poseer los criterios y la apertura a un conjunto de tecnologías variantes en el tiempo para usarlas con pertinencia, eficacia y eficiencia.

Por sua vez, Florian (2008: 146), para além de reconhecer que a inclusão requer da parte dos professores (ou potenciais) uma postura de cooperação, de trabalho de equipa e de colaboração, defende que a formação de professores, à luz de uma prática inclusiva, deve sobrevalorizar duas tarefas principais e complementares, nos termos que passamos a citar:

- have a greater awareness and understanding of the educational and social problems/issues that can affect children's learning;
- have developed strategies that they can use to support and deal with such difficulties.

Ora, em jeito de conclusão das propostas apresentadas pelos autores, importa-nos frisar que, segundo Day (2005), para responder às responsabilidades imputadas na actualidade aos professores pela sociedade e, em especial, pela escola onde trabalha, é preciso que

- tenham sempre presente a finalidade e a visão profissional;
- se demonstrem-se ávidos de aprendizagem contínua;
- revejam as rotinas do seu trabalho, o que significa desenvolvimento profissional;
- sejam responsáveis profissional, moral e contratualmente;
- colaborem com os alunos, os pares de profissão, os encarregados de educação e a comunidade, assegurando a criação e a manutenção uma cultura de aprendizagem.

Com base nestas propostas, reiteramos que a formação contínua de professores é fundamental na promoção de uma educação que se quer inclusiva. Na verdade, é este o entendimento de autores como Zanchet *et al.* (2008: 4), quando referem que “(...) a graduação tem sido mantida por docentes titulados que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação para a docência” e Hegarty (2001: 89) que aponta a Formação contínua como um dos principais aliados da EI, alegando que muitos professores que vêm leccionando não estão munidos das competências e das atitudes que requer a EI.

Hegarty (*idem: ibidem*), por outro lado, aponta que “(...) um grande número de países, entre os quais incluem a Finlândia, a Alemanha, e a Grécia, clarificaram a formação contínua para professores com[o] pré-requisito para disseminar a educação inclusiva.”

5.2.4.1 Formação contínua de professores em Cabo Verde

No artigo 67.º da LBSE (1990), referente à *formação contínua dos professores*, se lê:

1. A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância, dos professores e dos monitores dos ensinos básico e secundário.
2. A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da ação docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências.
3. A formação contínua é da iniciativa das instituições responsáveis pela formação inicial, dos próprios docentes e das suas estruturas representativas.

4. A formação contínua será da responsabilidade do Ministério Educação, através dos organismos competentes.

Apesar destas prerrogativas que, como podemos ver, é da responsabilidade tanto do Ministério da Educação como dos próprios professores, a verdade é que aposta na Formação contínua de professores em Cabo Verde está longe de se comparar com o que acontece nos países atrás referidos, apesar de, à semelhança de muitos países, existir duas saídas possíveis. A primeira tem resultado das iniciativas do Ministério da Educação ou de outros organismos governamentais e não-governamentais, através de ações de formação que acabam sempre tendo uma duração, no máximo dos máximos, de cinco dias.

Essas ações, para além de não serem frequentes, são realizadas, quase sempre, nos principais centros urbanos. Tem-se constatado presenças pouco significativas do público-alvo ao qual são destinadas, o que, na maioria dos casos, é justificada pela ausência em Cabo Verde de uma política nacional de creditação das ações de formação de curta duração.

Já as iniciativas individuais são mais frequentes, pois ocorrem, quer através da participação em ações de formação que ocorrem no (ou fora do) país e que possibilitam aos participantes o os graus académicos (mestrado, doutoramento e pós doutoramento). De referir que, segundo Alonso Álvarez e Rodríguez Serna (2001), a formação a partir de iniciativas individuais tem uma enorme importância para o professor, uma vez que é ele quem decide participar.

Contudo, esses autores sustentam que o conhecimento construído a partir de uma iniciativa de formação individual depara com dificuldades no que toca à sua colocação em prática na instituição educativa, quando os outros elementos não dispõem desses mesmos conhecimentos. Acrescentam que, diferentemente da formação individual, uma formação nas escolas, destinadas a coletivo dos professores, planeada e programada com base num diagnóstico das necessidades dos professores e da escola onde estes fazem parte, monitorizada e avaliada ao longo de todo o processo, tem maiores repercussões a nível da eficácia das práticas educativas.

Um outro problema constrangedor em Cabo Verde prende-se com a questão das progressões e promoções. Muitos professores, apesar de terem vindo a apostar na sua formação contínua, alcançando inclusive graus de mestre ou de doutor, deparam com problemas de enquadramento correspondente aos referidos graus. Nestas condições, é natural que haja descontentamentos da

parte dos professores. Baron e Armstrong (2009: 30) alertam que “(...) os indivíduos esperam obter um retorno do seu próprio investimento e as empresas têm de reconhecer que o maior valor dos seus empregados deve ser recompensado.” Ao invés disso, uma das justificações mais frequentes usadas pelo Ministério da Educação tem sido a falta de verba suficiente para um número significativo de professores que se encontram nesta situação.

Face a este problema de ausência de respostas efectivas às reivindicações dos professores que vem postergando anos e mais anos, por um lado, os que ainda não fizeram a formação a esses níveis sentem-se desmotivados e não aderem a qualquer oferta formativa que se lhes apresenta e, por outro, os que realizaram a formação sentem-se, igualmente desmotivado, embora por razões diferentes como, por exemplo, a ausência da compensação por parte do ministério. Estes últimos vêm a prestação de serviços em outras instituições como forma de retorno do investimento.

5.2.5 Formação especializada de professores

Segundo Sanches (1995: 22), citando o estudo realizado pela *Revista Hélios* (1991, n.º 7), no qual o propósito foi de analisar a duração da formação especializada em 12 países europeus (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Portugal e Reino Unido), se concluiu que, nessa altura 50% destes países tinham uma formação especializada que decorria num período de dois anos e 25% em um ano e que, nesta mesma altura a formação especializada na Dinamarca era realizada durante um ano e meio e que a na Bélgica e em Espanha não ela não havia.

Sanches (1995: 23) acrescenta que “(...) na maior parte dos países, a formação especializada inicia-se após um período de trabalho no sistema regular de ensino, podendo processar-se através de cursos gerais relativos à deficiência ou de cursos especializados para cursos específicos de deficiência.” Esta posição é reiterada por Hegarty (2001: 89) quando, abordando sobre professores especializados nos países da Europa aponta que:

Em França, os professores não se podem candidatar a uma formação especializada a não ser que tenham pelo menos três anos de experiência em escolas regulares e na Grécia é necessário pelo menos cinco anos de experiência para a mesma candidatura. Existe uma multiplicidade de opções para a formação especializada que são por regra pós-graduadas (...). Na Noruega organizam-se cursos de educação especial com a duração de quatro anos, em que cada ano se liga ao precedente numa organização modular. Na Alemanha, o

certificado de professor de educação especial adquire-se após um curso pós-graduado com pelo menos oito semestres numa instituição de ensino superior, seguido de um período de prática de ensino, com a duração de dois anos, ao qual se segue um exame de estado.

Já na perspectiva de Ferreira (2007: 78) nota-se que a tónica não é colocada na duração que a formação especializada possa ter, mas nas competências delas decorrentes, ao afirmar que

(...) espera-se que os professores da educação especial estejam na posse de uma capacidade particular para avaliar as necessidades da criança com dificuldades, idealizar os materiais e equipamentos mais adequados e projectar experiências educacionais apropriadas, recorrendo a técnicas especializadas para as concretizar no âmbito de contactos individuais ou de interações com pequenos grupos nas salas especificamente criadas para o efeito.

Face a estas preocupações, merece realce a chamada de atenção de Rodrigues (2006b: 316) no que toca à compreensão do que se entende por programas, senários ou ambientes inclusivos, pois, para este pensador, são aqueles que conferem ao aluno a oportunidade de vivenciar situações heterogéneas e, por vezes, marcadas, por conflitos e contradições, situações que exigem dos alunos a procura de plataformas de entendimento com recurso às aptidões sociais, enfim, ambientes escolares que “(...) mais se assemelham aos ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituais que o aluno vai encontrar na vida pessoal e profissional.”

Acrescentamos a esta lista de exigências, a obrigatoriedade que têm os professores hoje de procurarem ter um bom domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente daquelas que têm vindo a ser utilizadas no campo da educação.

Na actualidade ouve-se falar mais dos “meios alternativos e aumentativos de comunicação”. Na literatura deparamos com termos desde os mais restritos aos mais abrangentes como “meios instrucionais”, “métodos de ensino”, “meios audiovisuais”, “recursos instrucionais, tecnologias de ensino”, “tecnologia na educação”, “tecnologia educacional”, “aprendizagem mediada pela tecnologia”, “tecnologia assistiva”, devido, sobretudo, à carga ideológica (ensino, aprendizagem, pragmática, comunicacional, individual, coletivo) e a teoria (Behaviorismo, Construtivismo, Hermenêutica, Teoria de Comunicação, Teoria de Sistemas) ou área científica que lhe servem de suporte (Pedagogia, Didáctica, Psicologia).

Isso não significa que se exija aos professores que se tornem em especialistas em matéria da criação de tecnologias educativas mais sofisticadas que, em muitos dos casos, requer um

domínio mais profundo da área da Informática. Se exige, sim, por um lado, assumir, segundo Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999: 195) que “para o professor não se trata tanto de saber manipular as tecnologias mas sim de aprender a criar o quadro pedagógico do qual o aluno utilizará a ferramenta e dela tira partido e, por outro lado, que “(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental, a educação pode”, conforme defende Freire (2004: 126).

Justificamos a nossa preferência pelo facto de, nessa definição, vermos marcas que vão ao encontro do repto lançado por Aranha (2000: 10-11), quando desafia os professores a efectuarem adaptações de pequeno porte, isto é, adaptações que devem estar presentes no plano de aula, tendo como propósito a criação de condições que facilitam o acesso ao currículo a todos, dando especial atenção aos estudantes com NEE, quando sublinha que é preciso:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula;
- favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;
- atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;
- favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.

Enfim, são estas e outras exigências que vêm sendo encarados como indicadores em vários países para avaliar os professores no exercício da profissão docente e que, por conseguinte, têm servido como justificativa da aposta na formação especializada. Significa isto dizer que em muitas situações o/a professor/a, apesar de ter feito formação inicial e/ou contínua, tem dado mostras de fragilidade no atendimento às NEE dos alunos, ou seja, à diversidade da sala de aula.

Este cenário é confirmado pela OCDE (2009), cujos resultados retratam o desenvolvimento dos professores na Europa. Este organismo aponta que, apesar de se considerar muito positivo o facto de, aproximadamente, nove em cada dez professores terem afirmado que participaram numa atividade formativa que visa o desenvolvimento profissional, durante o período não superior aos 18 meses que antecederam a altura da realização do estudo, evidencia variações muito significativas de país para país. A título de exemplo, temos a Espanha, onde consta que

100% dos professores do ES, apesar de terem recebido formação nos últimos 18 meses, 60% se mostram insatisfeitos com a formação e desejosos de mais ações de formações.

Para a OCDE (2009), essa insatisfação deve-se à limitada intensidade da participação, pois alega que, em alguns países, contrariamente do que acontece na Coreia e no México, onde a duração vai de 30 dias ou mais, a participação média circunscreve-se a alguns dias por ano.

5.2.5.1 Formação especializada em Cabo Verde

A Formação especializada em Cabo Verde é, de certa forma referenciada na LBSE (1990) e LBSE (2010), respetivamente os artigos 65.º e 73.º, pois consta nestes artigos que “(...) são qualificados para exercício de funções como docentes de educação especial os educadores de infância e os professores que obtenham aproveitamento em cursos especializados ou provindos de instituições de formação especializadas”.

A verdade é que em Cabo Verde ainda não dispomos de instituições vocacionadas para a formação especializada de professores, pese embora o facto de no IP os currículos de formação de Educadores de Infância e de Formação de professores para o Ensino Básico contemplarem uma disciplina denominada “Necessidades Educativas Especiais” com uma carga horária de 20 horas, na qual são abordadas as noções introdutórias sobre os diferentes tipos de deficiência, dificuldades de aprendizagem, entre outros aspetos.

Para além do IP, os planos curriculares de alguns dos cursos do grupo das Ciências Sociais e Humanas ministrados, por exemplo, na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Universidade Pública de Cabo Verde, Universidade de Santiago e Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, contemplam temáticas que visam familiarizar os potenciais docentes em matéria de atendimento à diversidade da sala de aula. Referimo-nos, particularmente, aos cursos de Ciências da Educação, Psicologia, Sociologia e Serviço Social.

Cabo Verde só há muito pouco tempo começou a dar os seus primeiros passos em matéria da EE ou da EI. De entre as principais iniciativas temos o curso de Mestrado em Educação Especial com a duração de dois anos realizado pela Universidade de Cabo Verde em parceria com a Escola Superior da Educação de Lisboa, a criação de duas salas de recurso, sendo uma na cidade

do Mindelo em São Vicente a o outro na Cidade da Praia, na ilha de Santiago. Têm havido algumas ações de formação abordando questões relacionadas com NEE que não podemos considerá-las nem como académicos nem como profissionais, uma vez que não conferem grau académico e não são tidos como elementos que concorrem para a progressão na carreira.

Discutível ou não, a verdade é que o facto de a legislação educativa não fazer referências às contrapartidas para os professores que tomam parte nas ações de formação, seguida da adequada aplicação na sala de aula dos conhecimentos delas construídos, especialmente no atendimento aos alunos com deficiências, tem gerado alguma resistência da parte de muitos professores. Este cenário requer a adopção da política de atribuição de créditos aos professores que participam em ações de formação de curta duração, conferências, workshops, à semelhança do que vem acontecendo noutros países; requer, também, uma gestão baseada na *teoria do capital humano* que, segundo Baron e Armstrong (2009: 30), “(...) fomenta práticas de retribuição baseadas nas qualificações ou nas competências como método de recompensa.”

Na verdade, o que tem acontecido na Europa traduz a materialização das propostas da Comissão Europeia (2002: 16), quando reclamou que, para a melhoria da capacitação dos professores, nos países que fazem parte desta comunidade, é preciso uma política capaz de reconhecer que:

A aquisição ou posse de competências-chave necessita de ser testemunhada pela atribuição de graus académicos, diplomas, certificados ou créditos de uma forma que torne o seu reconhecimento o mais claro possível. É necessário um trabalho de natureza metodológica para o conseguir, mesmo em domínios em que a sua avaliação possa ser mais difícil, por exemplo, relativamente à aquisição de competências sociais.

Dos poucos incentivos vertidos nos documentos oficiais, merece destaque o facto de, entre as “Medidas da Política” do Plano Estratégico para a Educação (2003: 53), aparecer a aposta no “(...) desenvolvimento do processo de progressão e promoção na carreira docente em função da antiguidade, do desempenho profissional, da formação adquirida e da classificação das zonas onde prestam serviço os docentes.”

Entretanto, esta medida não foi ainda colocada em prática, se tivermos em conta que, segundo Alfama (2010), os professores quando questionados sobre o grau de satisfação com progressões, mostraram-se bastante insatisfeitos. Esta constatação levou Alfama (2010: 121) a levantar duas questões bastante pertinentes, as quais tentaremos responder no final deste estudo, são elas: (i)

“Como conseguir motivar os professores do ES para a adesão às ofertas formativas?” e (ii) “Será possível, a curto prazo, criar e implementar um plano de formação contínua de professores que responda, simultaneamente, às necessidades profissionais de cada professor em exercício e às necessidades do sistema educativo?”

Também é verdade que é a própria LBSE (1990) que, de certa forma, contribui para que continuemos com esta situação, uma vez que o artigo 68.º deste diploma deixa de fora a Formação especializada, isto é, só aponta que

1. A formação inicial e a formação contínua permitirão aos docentes na realização justa em termos de carreira docente.
2. Serão creditadas, em condições a estabelecer em sede própria as ações de formação contínua com influência no desenvolvimento da carreira docente.

Apesar desta falha na LBSE (1990), reconhecemos que tem havido algumas iniciativas em matéria de formação especializada, pois podemos destacar as ações de capacitação na área de NEE, destinados aos educadores, ocorridas no âmbito do Protocolo de Cooperação assinado entre Cabo Verde e Brasil. Foram ministradas ações de formação em Sistema Braille, nas estratégias educativas da Língua Portuguesa para surdos e nos domínios da Atividades da Vida Diária e da Orientação e Mobilidade, conforme o documento *Termos de Referência – Educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais em Cabo Verde*, produzido em 2007 por uma equipa de técnicos da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.

O cenário de formação que acabamos de descrever, nos diferentes níveis, mostra um défice em quantidade e em qualidade de professores para levar adiante o projecto da inclusão, apesar terem feito a formação inicial e/ou formação contínua. Aliado a este facto temos o problema da ausência um projecto nacional de formação de professores em matérias relacionadas com as NEE. Juntos revelam a nossa fragilidade em apoiar àqueles alunos que se encontram em risco de insucesso escolar e profissional, especialmente os alunos com deficiência. Espelham a nossa fragilidade em pôr em prática a sugestão de Sarto Martín e González-Gil (2001: 153), quando defendem que (...) para que possam originar e desenvolver formas os professores necessitam de formação, ação, reflexão, motivação e comprometimento face a uma nova filosofia inclusiva.”

Assim sendo, uma das medidas a serem adotadas com urgência é a aposta na *formação de professores numa perspectiva generalista*, oferecendo, entretanto, oportunidades de os mesmos optarem por áreas específicas ou especializadas. Esta medida irá permitir criar uma equipa de apoio cujos propósitos são, por um lado, o estabelecimento de uma maior aproximação entre as Delegações do Ministério da Educação e as escolas e, por outro, o estabelecimento de parceria e colaboração entre a escola, a família e a comunidade.

Referimo-nos à uma *equipa de apoio pedagógico* nos termos que é definido pelo Ministério da Educação do Chile, através do documento intitulado *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*, publicada em 2007. Para o Ministério de Educação do Chile (2007: 55), uma *Equipa de Apoio Pedagógico* apoia e colabora com os professores e a família na procura de repostas educativas adequadas às necessidades de cada aluno/a, premiando a horizontalidade nas relações com os demais agentes educativos, entendida como uma via por excelência na promoção de um clima de confiança.

Acrescenta o Ministério da Educação do Chile (2007) que essa equipa é constituída por profissionais de distintas áreas disciplinares e oriundas de diversas instituições, organizações e associações, os quais actuam como um todo em prol da inclusão escolar, prestam apoio aos professores no que diz respeito à escolha de estratégias que estimulem aprendizagem de todos, especialmente os estudantes que, por uma razão qualquer, manifestam maiores dificuldades.

Da *equipa de apoio pedagógico*, o Ministério da Educação do Chile (2007) destaca a figura do *professor de apoio*, alegando que a este compete, em parceria com o/a educador/a, realizar as tarefas que de seguida faremos referência, as quais promovem o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem ou desenvolvimento do/a estudante:

- (i). Participar nas adaptações curriculares que se julgam necessárias face às características e dificuldades dos estudantes;
- (ii). Colaborar com o/a professor/a a nível da selecção e/ou adaptação de materiais apoio ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista as NEE de cada estudante;
- (iii). Em parceria com o/a educador/a, planificar e desenvolver estratégias de ensino flexíveis e diversificadas, tendo em conta a atenção à diversidade da sala de aula;

- (iv). Avaliar, detectar e acompanhar alunos com dificuldades a nível da participação na sala de aula e da de aprendizagem, tendo em vista uma escolha apropriada do tipo de apoio e recursos necessários para se otimizar a aprendizagem dos alunos;

5.3 Reflexões em jeito de balanço do capítulo

Feito este percurso, o que podemos reparar é que, diferente de outros tempos, a abundância das contribuições científicas sobre a *formação de professores* ou o *desenvolvimento profissional de professores* tem oferecido à comunidade académica e à sociedade em geral um leque vastíssimo de pistas inovadoras. Essas contribuições não são suficientes e, muito menos, receitas mágicas para os actuais problemas da educação se, no âmbito da formação, os professores não as experienciam. Importa que as debatam, que as confrontem com a realidade, que as adaptem aos diferentes sujeitos e contextos e, sobretudo, que as interiorizem, movidos pelo compromisso com a cidadania, a justiça social, por um espírito aberto ao diálogo e à cooperação permanentes com os seus pares, com os demais agentes educativos e com os alunos.

Diremos que o mais importante é assumir que a mudança é uma certeza e que com ela surgem novos problemas e desafios, mas também novas pistas ou linhas de ação que uma vez assimiladas podem ajudar o/a professor/a a marcar a diferença. Mesmo reconhecendo a incapacidade da escola em lidar com a complexidade dos problemas actuais, a verdade é que temos que concordar com John Franklin Bobbitt (2004), quando no Prefácio da sua obra *O Currículo*, defende que, diferentemente do que muitos advogam, os problemas das escolas não têm muito que ver nem com a falta de qualidade dos espaços ou da formação que os professores recebem, nem com o défice a nível da direção ou dos materiais e muito menos com a ineficácia dos métodos que vêm sendo introduzidos ou com gestão do tempo.

Para Bobbitt (*op.cit.*: 2004), o principal problema reside no facto de estarmos, na actualidade, a seguir as linhas de orientação de outros séculos consubstanciadas pelo paradigma de ensino. Uma outra preocupação que, efectivamente, complementa a de Bobbitt (*op. cit.*) encontramos-la em Torres Santomé (2008: 85-86), quando advoga que:

La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos sociales, cultural y económicamente. En

consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social.

Bobbitt (2004: 38), por um lado, reconhece que “(...) as melhorias [nas escolas] são perceptíveis sob todos os aspetos”, mas, por outro, defende que há algum tempo atrás partia-se de princípio

(...) que a única maneira de educar é *ensinar*. Não nos consciencializamos suficientemente de que *viver* também educa. Temo-nos preocupado em providenciar condições para ensinar. Só muito recentemente compreendemos como fornecer as condições para viver. Ambos têm o seu lugar e o principal é viver.

Vivermos numa era de abundância de informação – consequência da revolução tecnológica –, bem como pelo facto de os professores conviverem no dia-a-dia com um crescendo de novas responsabilidades que lhes são imputadas. Falar do perfil do professor/educador não é mais tarefa fácil. Esta constatação é espelhada nos ditos de Tejada Fernández (2002: 27-28), quando advoga que assim como “(...) existem diferentes conceitos de professor e de seu papel, também existem diferentes conceções quanto à formação de professor no sentido de conjunto de ideias próximas às metas da formação do professor e dos meios para consegui-las.” Para Campos (2002: 41), falar do papel do professor hoje requer assumir, sobretudo, três acepções, são elas:

(i) o de um profissional, e já não tanto como o de funcionário ou técnico; (ii) o de profissional do ensino, e não no trabalho social em geral; e (iii) o de profissional de um ensino com novos objectivos e modos de organização ou, se se quiser, o de profissional de um novo modo de educação escolar.”

Ao longo deste capítulo foi possível observar que as orientações veiculadas pela literatura que versa sobre a formação de professores, seja esta inicial ou contínua ou, ainda, especializada, apela pelo recurso às estratégias formativas que colocam os potenciais professores (professores em formação) em contacto directo com as práticas inclusivas, através de oportunidades que lhes permitem experienciar a diversidade e a adversidade das salas de aula, o que começa com o diagnóstico e avaliação das NEE que os alunos possam apresentar para, a partir das mesmas actuarem no sentido de identificar os aspetos que possam funcionar como barreiras e, conseqüentemente, listarem os recurso que, ao serem afetados, podem ajudar na eliminação ou, pelo menos, a minimizar esses mesmos obstáculos.

Na verdade, a aposta na formação inicial, contínua e especializada de professores se revela como pertinente e necessária, especialmente nas regiões mais pobres do globo, isto é, num panorama marcado, segundo UNESCO (2008: 20) por “(...) la escasez extrema de docentes y la falta de maestros formados, especialmente en el África subsahariana y en Asia Meridional y Occidental, tiene consecuencias muy negativas para la calidad del aprendizaje.”

Já Bautista Jiménez (1997: 11) explica a pertinência da necessidade de formação pela responsabilidade que o professor deve assumir, quando sublinha que

(...) neste modelo de escola para todos, o eixo, o centro da prática educativa é o professor da sala, que não devem nunca descarregar as suas responsabilidades em outros profissionais, embora possa e deva, sempre que necessário, receber ajuda do professor de apoio, do departamento de orientação e da Equipas Interdisciplinares, do Sector;

Hoje mais do que nunca, uma das preocupações actuais de qualquer país é dispor de um sistema unificado de ensino que permita, no âmbito do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos. Para esse efeito, a compreensão e o atendimento à diversidade no quadro do paradigma da Inclusão escolar e social requer ser assumido como um património natural e como um factor que acrescenta valor à qualidade das práticas educativas em geral e da capacidade e habilidades dos professores, em particular, no exercício da sua missão formativa.

Magalhães e Stoer (2006: 71) defendem que, para a sociedade se tornar inclusiva, é urgente que esta rejeite “(...) a lógica de que quem não é consumidor é excluído, o que significa, ao nosso ver, que o/a aluno/a que não se mostre capaz de seguir a lógica de competição que é sobrevalorizada na escola não alcança o sucesso na escola e muito menos a nível profissional.”

No dizer de Rodrigues (2006b: 10), isto significa “culturas meritocráticas e competitivas”, ou seja, uma das três principais causas da discriminação e do acesso aos bens essenciais como a educação, a saúde e a justiça, pois o autor sustenta que “está implícito no sistema de valores das nossas sociedades que quem é excluído da escola ou do emprego não foi tão eficiente ou capaz como outros que adquiriram um curso ou um bom emprego.”

Para evitar que isso aconteça, Magalhães e Stoer (2006: 71) defendem que “(...) de fato, é com base na diferenciação e não na sua homogeneização (promovida quer pela Igreja, quer pelo

Estado, quer ainda pelo mercado), que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade eventualmente mais inclusiva.”

Nesta linha, Rodrigues (2006: 10) sublinha que “(...) a educação, a habitação, o emprego, o lazer etc. são hoje áreas para as quais todos os grupos sociais reivindicam não só provisão, mas sobretudo provisão com qualidade” e postula, para a educação, uma inclusão bidimensional: “inclusão essencial e inclusão electiva”, alegando que estas duas acepções se complementam.

Acrescenta Rodrigues (2006: 11) que a inclusão essencial “(...) assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis de serviço (...) prende com os direitos humanos e com uma acepção básica da justiça social” e que a inclusão electiva diz respeito à dimensão que insta a sociedade a criar as condições para assegurar que uma pessoa, apesar de pertencer a determinado grupo social, devido a sua deficiência, possa relacionar-se e interagir-se com outros grupo sociais da sua preferência.

Já para Correia (2001), associado à inclusão está a diversidade e que quando falamos de atendimento da diversidade, estamos a falar em “adequação pedagógica e da adequação curricular”. Essas funções hoje se revelam como cruciais na criação de condições para que as escolas sejam espaços inclusivos e capazes de combater o insucesso e abandono escolares e o fracasso profissional ou social. Falar de *adequação pedagógica* e *adequação curricular* pressupõe ter em consideração as necessidades específicas de cada aluno/a. Vários especialistas da EE ou EI, como são os casos de Mel Ainscow, Stephen Stoer, David Rodrigues, chamam atenção que isso não pode ser entendido como apelo à individualização do ensino.

Para Rodrigues (2006b: 314-315), “(...) o ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno, e pode ser em grupo e considerá-las” e propõe o envolvimento dos alunos em um leque diversificado de grupos de aprendizagem, sejam estes “(...) grupos de projecto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual”. Acrescenta que, “(...) desenvolver uma gestão da aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim um planeamento e a execução de um programa no qual os alunos possam partilhar vários tipos de interação e identidade.”

Estas propostas são pertinentes nos dias que correm. Temos assistido que nas escolas, especialmente nas do ES e do Ensino Superior, registam-se, semestral ou anualmente muitos casos de insucesso e abandono escolares. Os problemas não ficam por aí, tendo em conta que se constitui num grande problema social, o facto de muitos jovens recém-formados terem vindo a revelar grandes défices em matérias das competências básicas da profissão em que se formou e das competências sociais exigidas a qualquer profissional com este estatuto.

Neira Gacía (2001: 268) chama atenção para os perigos de uma formação inadequada, porque “(...) produce o genera, a medio y longo plazo más inadaptación social. Lo importante es encontrar un diseño personalizado de intervención que ayude individual y/o grupalmente a crecer y a madurar convenientemente a los sujetos necesitados de apoyo.”

Ora, para que os apoios que venham a ser disponibilizados aos alunos/estudantes e professores ou a escola no seu todo, se exige que impere uma cultura de investigação nas (e sobre) escolas. Aliás, segundo Robinson e Lai (2006), para resolvermos os actuais problemas da escola, é preciso que os professores apostem na investigação ou, pelo menos, que aprendem nas investigações feitas por outras pessoas, através de leituras. Robinson e Lai (2006) alertam, entretanto, que quando se resolve apostar na investigação, esta não pode ser de forma solitária, sob pena de se deixar influenciar no momento da recolha e de tratamento da informação.

Umas das principais ilações a reter é que a formação é apontada na literatura científica como um dos catalisadores da receptividade dos ideais da inclusão, pois Ferreira (2007) sublinha que estudos realizados nos EUA demonstram que o grau de receptividade dos professores no que se refere à inclusão de alunos com NEE aumenta em função da quantidade e da qualidade de ações de formação frequentadas.

Sendo assim, os professores para atingir os níveis de excelências no seu desempenho se lhes exige, definitivamente, assumir uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida, principalmente aqueles que têm vindo a manifestar um certo descompasso em relação à performance que se exige na actualidade e aos novos desafios que se avizinham. Esta nossa preocupação é, de certa forma, eivada pelos ditos de Alberte Castiñeiras (1995) quando afirma que os professores que se mostram mais receptivos às ações de formação são, na grande maioria, aqueles que têm mais formação e que já participaram mais vezes na formação.

Ferreira (2007) corrobora a ideia de que os professores estão receptivos à implementação de adaptações que consideram úteis para a promoção da aprendizagem dos alunos com NEE, mas que, infelizmente, parecem estar menos disponíveis a fazer adaptações que se se considerem necessárias quando estas exigem o consumo de esforço e tempo acrescido. Esta constatação é preocupante, dado que, para incluir todos no sistema de ensino regular, a escola precisa ter como principal aliado os professores no combate ao insucesso e abandono escolares, na criação de condições internas na escola, tendo por o método reflexão-ação-reflexão.

Ter os professores como aliados significa assumi-los, segundo Bobbitt (2004: 232), como agente educativo que, para além das qualificações académicas, “(...) gosta de ler e que diariamente faz isso para renovar a sua própria visão; que tem uma visão do mundo, uma compreensão universal; um interesse acelerado nos afazeres variados do género humano (...)”

Diremos o mesmo em relação à necessidade de aposta na sensibilização dos pais para um maior envolvimento e acompanhamento dos seus educandos e para uma participação mais responsável na dinâmica da escola, no desenvolvimento e na divulgação/socialização de estratégias educativas inovadoras, quer junto da sua comunidade educativa, quer nas comunidades educativas de outras localidades. Aliás, todas estas preocupações foram mencionadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), bem como reiteradas em vários outros documentos que vieram surgindo mais tarde. A título de exemplo temos Duk (2006: 25), que advoga que

(...) os professores e professoras devem estar preparados para trabalhar com meninos e meninas procedentes de diferentes contextos sociais e culturais e com diferentes níveis de capacidade e ritmos de aprendizagem, a fim de garantir a participação, a aprendizagem e o sucesso escolar de cada um.

Em suma, o figurino dos currículos de formação inicial de professores, existente em instituições que têm a responsabilidade nesta matéria em Cabo Verde, é ainda bastante pobre. Alguns estudos têm demonstrado que em Cabo Verde se vislumbra um árduo caminho a percorrer no combate aos aspetos pouco favoráveis à filosofia de inclusão. Também Moura (2009: 239) defende que temos “(...) falta e/ou ausência de estabelecimentos de ensino especializados; falta de professores com formação especializada; falta de Formação de professores de centros ordinários de ensino, falta de recursos didáticos e pedagógicos e ausência de participação das famílias.”

Sendo assim, uma das primeiras medidas a pensar é, sem dúvida, a aposta na criação de condições físicas favoráveis que facilitem a acessibilidade e mobilidade aos (e nos) diferentes espaços da escola. Diremos que, para eliminarmos os constrangimentos que as pessoas com deficiências (física, visual e auditiva) ou com mobilidade reduzida deparam nos ambientes, é preciso uma forte aposta na aquisição de dispositivos de sinalização e comunicação.

É urgente uma aposta na “tecnologia assistiva”, o que significa fazer adaptações de acesso ao computador, dotar as escolas de equipamentos de auxílio aos alunos com défices sensoriais, adaptações de sistemas de comunicação alternativos e/ou suplementar para maximizar os actos de ensinar e aprender. Em complemento, deve haver a preocupação com um trabalho de fundo na vertente das relações humanas, no estreitar de laços entre professores, contornando um pouco a cultura solitária que marca a classe docente actualmente, entre professores e alunos, entre professores, alunos e os elementos da direcção da escola e entre estes e as famílias.

Realmente, é urgente que haja nas escolas uma forte aposta na promoção tanto do “optimismo pessoal” como do “optimismo social”, sendo que segundo Scheier e Carver (1985), o primeiro consiste numa elevada e generalizada expectativa que o indivíduo tem quer em relação ao seu comportamento, quer em relação à sua saúde, enquanto o segundo diz respeito à expectativa positiva que o indivíduo deposita no ambiente social do qual faz parte.

Apraz-nos, ainda, sublinhar que, para tornarmos as escolas mais atractivas, é preciso, segundo Mantoan (2006), que elas sejam objecto de reestruturação a nível da sua organização, bem como assumirmos as advertências de Ferreira (2006: 230) quanto à forma de encarar os professores face à mudança que se quer na educação, pois esta última chama atenção que “(...) o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projecto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas.”

Teremos oportunidade de voltar a estas questões que nos preocupam, após a apresentação e discussão dos dados que iremos apresentar e discutir. As pesquisas realizadas não só nos ajudam a realizar o estudo de caso que, de seguida, apresentamos, como a prever situações de melhoria das condições em que se trabalha no âmbito da inclusão dos jovens com NEE e, também, na formação de professores para o desempenho de funções inerentes à política inclusiva.

Capítulo VI: Orientações e opções metodológicas

6.1 Considerações preliminares

A metodologia afigura-se como espinha dorsal de qualquer investigação, pois é nesta parte que se cria uma linha de orientação no que toca a métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos a serem seguidos rumo aos propósitos do estudo. Neste capítulo procuramos espelhar os procedimentos adotados para a feitura das duas partes que dão corpo ao presente trabalho. Diremos que a metodologia que utilizámos neste estudo parte de uma revisão bibliográfica e pesquisa documental para assegurar o corpo teórico e conceptual e, de seguida, recorre a um conjunto de artefactos que se mostraram necessários ao longo do processo da recolha, tratamento, descrição e a análise dos dados da parte empírica.

Especificando, significa dizer que neste capítulo iremos procurar analisar as percepções de cada um dos grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa, de forma a conhecermos o grau de satisfação dos mesmos com a dinâmica da escola com a qual estão relacionados, bem como perceber o seu envolvimento e a sua predisposição para actuar com maior dinamismo face aos desafios a que todos somos chamados a contribuir para que tornemos as nossas escolas em contextos inclusivos, marcados pelos princípios de justiça, igualdade e equidade.

Compararemos os grupos entre si (alunos com NEE, alunos sem NEE, professores, pais/encarregados de educação) com o propósito de apurar qual deles espelha maior ou menor satisfação com a dinâmica das suas respectivas escolas. Da mesma forma compararemos os grupos com o propósito de conhecer a percepção dos inquiridos no seu conjunto sobre o estado da arte de inclusão em cada uma das escolas.

Ora, esses dois propósitos irão requerer da nossa parte o cruzamento dos resultados registados a nível das três dimensões da EI que enformam o *Índex para a Inclusão* com as principais linhas de orientações viradas, quer para o atendimento da diversidade da sala de aula, quer para a formação de professores e quer, ainda, para a inclusão escolar e profissional que nos tem servido como referencial teórico ao longo de todo esse processo e que, na verdade, continuará estando presente até à conclusão, com particular no momento da verificação das hipóteses e dos objetivos que nos propomos com o presente estudo.

6.2 Método de estudo

O facto de nos propormos *observar* as diferentes dimensões dos dois contextos educativos que mais a frente iremos descrever, se nos exige, à priori, recorrer, a uma abordagem mista, isto é, àquilo que, segundo Casado Muñoz, Lezcano Barbero e Cuesta Gómez (2010: 3), Bericat (1998), “(...) denomina la ‘combinación metodológica’”. À esta combinação de vários métodos é, também, entendida como utilização do método de triangulação, o qual, segundo Bell (2002: 86), parafraseando a *Open University* (1988), permite ao investigador a:

Verificação de existência de certos fenómenos e de veracidade de afirmações individuais através de recolha de dados a partir de um determinado número de informantes e de fontes de comparação e confrontação subsequentes de uma afirmação com a outra, de forma a produzir um estudo tão completo e equilibrado quanto possível.

Outrossim, é que os propósitos de analisar o clima de relações entre professores e alunos, entre cada um com os seus pares no processo E-A, o comportamento destes em relação à escola e aos demais elementos da comunidade educativa e o comportamento da comunidade educativa em relação à comunidade de pertença, acabam conferindo ao presente estudo um carácter simultaneamente descritivo, reflexivo e interpretativo, ancorada, por um lado, nos pressupostos da Psicologia Pedagógica que, segundo Regueiro Tenreiro, Ganzález Moreiras e Taboada Ares (1999: 624) é um ramo da Psicologia que tem como enfoques

(...) cuestións relativas á educación e á formación. Pódese dividir en dous grandes campos: psicoloxía do educando e psicoloxía do educador; froito das dúas funcións que o home pode realizar no ámbito educativo, e pódese completar cunha terceira parte, referentes ás relacións entre educador e educando, que podería ser denominada ‘teoría de comunicación educativa’.

Na verdade, há uma relação muito próxima entre a Psicologia Pedagógica e a Psicologia Social, principalmente a partir da altura que esta última passou a assumir a abordagem psicossocial no estudo do comportamento humano em relação à si mesmo, aos outros e ao ambiente. Aliás, Assmar (2000:498) acrescenta que a psicologia Social pode

variar desde o estudo do indivíduo no ambiente social (foco nos processos cognitivos individuais suscitados pela interação com outros), passando pelo estudo de microgrupos (díades, tríades ou até vinte pessoas), o estudo de macrogrupos, de relações intragrupais e intergrupais, de problemas sociais, chegando até ao estudo da sociedade e da cultura.

A opção por uma *abordagem mista* tem como fito a criação de condições que nos permitam responder a três questões básicas – o que a escola tem feito no sentido da inclusão (dimensão das práticas)? Como tem feito (dimensão das políticas)? Porquê que faz de uma forma e não de outra (dimensão cultura)? Justificamos a opção por uma abordagem mista, tendo em conta a alerta de E. R. Lamas (2011: 37) de que uma dissertação pressupõe estou aqui

“(...) defesa de uma ideia, de uma tese, pela apresentação de uma análise precisa sobre determinado assunto; para isso, há que estar de posse dos conhecimentos o sustenta. Implica apresentar dados, evidências, provas que justifiquem e que convençam o leitor da validade do ponto de vista de quem defende (...).

Nos ditos E. R. Lamas, Professora Catedrática da Escola Superior da Educação da Vila Nova de Gaia, Jean Piaget, vemos que a tónica é colocada, quer na apresentação de evidências e na transformação dessas evidências em conhecimento, quer na capacidade de fazer o melhor uso da *consciência linguística* ou *conhecimento explícito* ou, mais precisamente, daquilo que melhor se enquadra neste contexto, de um conhecimento que seja, em simultâneo, sistemático e reflexivo, permitindo aos possíveis interessados ou destinatário perceberem a mensagem.

Para cumprirmos esse propósito, temos o *método qualitativo* (Bogdan e Biklen, 1994) como um dos caminhos, sendo que os meios são, de um lado, a *pesquisa bibliográfica*, que reúne contribuições dos mais diversos pensadores que discutem os aspetos relacionados com o tema desta investigação e, de outro, a *análise de conteúdo* que, segundo Bardin (1991: 9), consiste num “(...) conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.”

Ora, se a pesquisa bibliográfica já vem sendo utilizada desde quando iniciamos este processo, a *análise de conteúdo* aparece com particular destaque ligado à interpretação dos resultados. Bardin (1991: 9), frisa que a análise de conteúdo é de grande utilidade quando se tem como propósito desvendar o “(...) *não-aparente, o potencial do inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem* (o itálico não é nosso). Acrescenta Bardin (1991: 30) que *análise de conteúdo* oferece duas funções que interagem entre e si e se complementam:

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É uma análise de conteúdo “para ver o que dá”.

Uma função de “administração da prova”. Hipótese sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo ‘para servir de prova’.

Os *métodos quantitativos* são utilizados quer pelas limitações inerentes aos métodos qualitativos, as quais não vamos aqui esgotar, cingindo-nos apenas àquela que reúne maior consenso entre os investigadores simpatizantes dos métodos quantitativos, a impossibilidade de generalizar os resultados, quer por concordarmos com Serapioni (2000: 190), de que não só oferecerem a possibilidade de réplica como também permitem “(...) passar à validação dos resultados obtidos, submetendo nossas hipóteses a uma mais ampla e representativa amostra de casos, para poder melhor avaliar a importância da descoberta.”

Ora, essas duas preocupações espelham, respetivamente, à preocupação com a “validade²³” e com a “fiabilidade²⁴” que se deve ter na realização de uma investigação científica, especialmente no que toca às técnicas e os respetivos instrumentos de recolha de informação.

6.3 Caracterização dos contextos da pesquisa empírica

Na Ilha de Santiago, segundo Ministério da Educação e Ensino Superior (2009), existem 22 escolas do ES, sendo que duas são escolas técnicas – Escola Secundária Polivalente Cesaltina

²³ Para Bell (2002: 87), “a *fiabilidade* de um teste ou outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (sic.).

²⁴ Para Bell (*idem*: 88), a validade é um conceito mais complexo. Diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever. Acrescenta a autora que “se um método não é fiável, quer dizer que também não deve ter validade, mas um método fiável não é necessariamente válido. Pode dar origem a respostas iguais ou semelhantes em quaisquer ocasiões, mas pode não medir o que é suposto medir.”

Ramos (ESPCR) e à Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH) –, que juntos representam 50% do universo das escolas técnicas existem a nível nacional.

Segundo a INE (2010), estudam em Cabo Verde 137,514 alunos a estudar no ES, Via geral, o que corresponde a (34% da população estudantil (idade ≥ 3 anos). Já em relação à Via Técnica, a INE (2010) dá-nos conta de dados referentes a dois ciclos temporais distintos, o primeiro que fecha em 2004, altura em que havia 2.084 alunos e o segundo que vai de 2004 a diante, marcado por um aumento de alunos na ordem dos 10%, passando a contar com 2.429 alunos.

Da conjugação das limitações no que toca aos recursos, especialmente financeiros, com o princípio parcimónia, e por não haver qualquer risco no que toca à prossecução dos objetivos do presente estudo, optámos por incidir a parte empírica nas duas escolas acima referidas, as quais procuramos, de seguida, fazer uma breve caracterização. O mesmo é dizer que o facto de ambas estarem situadas na Ilha de Santiago, que é onde vivemos, permite-nos contornar o elevado custo que teríamos que suportar com a deslocação para a região do Barlavento, caso tivéssemos escolhido ou a Escola Técnica João Varela de Porto Novo (Ilha de Santo Antão) e/ou a Escola Industrial e Comercial do Mindelo (Ilha de São Vicente).

6.3.1 ETGDH: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos

A ETGDH, segundo o seu Regulamento Interno, de 30 de Julho de 2003, foi construída e equipada com o financiamento de Grão-Ducado de Luxemburgo e inaugurada em 18 de Dezembro do ano 2000. Está situada na cidade da Assomada, mais concretamente na zona de Achada Riba, a sul do Liceu Amílcar Cabral e cercada por uma região multifacetada em recursos agrícolas, comerciais, turísticos, culturais e artísticos, sendo, no entanto, a tradição cerâmica um dos elementos que mais identifica a cultura local.

A escola dispõe de instalações que estão em bom estado de conservação, nomeadamente, três espaços de direção, secretaria, biblioteca, ao espaço de leitura, vinte e cinco salas de aulas, três laboratórios para Línguas Estrangeiras, Ciências Naturais e Física e Química, cinco oficinas que amparam as áreas de Construção Civil, Electricidade, Electrónica, Mecânica e Serralharia Mecânica, placa desportiva, Espaço de Informação e Orientação (EIO), sala de conferências, anfiteatro, cantina e reprografia. Agrega uma residência estudantil com capacidade para

acomodar 112 alunos em regime de internato, permitindo àqueles oriundos de zonas mais afastadas ou de outras ilhas de Cabo Verde desfrutarem de um lar e só regressarem aos seios familiares no final de cada semana ou de trimestre.

A ETGDH até o ano letivo 2007/2008 dispunha apenas a Via técnica. Todos os alunos provinham de outras escolas, depois de concluírem o 2.º Ciclo do ES. No ano letivo 2007/08, passou a leccionar o 2.º Ciclo a par dos cursos de Administração e Contabilidade, Construção Civil, Electricidade e Electrónica e Mecanotecnica ministrados no 3.º Ciclo.

Os primeiros contactos com a escola, ainda antes da aplicação dos questionários aos diferentes sujeitos, apurámos que os equipamentos e recursos educativos resumem-se aos clássicos. As três salas de Informática dispõem de computadores sem ligações à Internet e só são utilizados em algumas disciplinas. Nos laboratórios ou oficinas, uma boa parte dos equipamentos encontra-se em bom estado de conservação. Contudo, o restante está muito danificado. Deparámo-nos com máquinas que nunca funcionaram (ou deixaram de funcionar) por falta de técnico especializado ou de manutenção, o que é incompreensível num país onde quase tudo é importado.

6.3.2 ESPCR: Espaço físico, equipamentos e recursos educativos

ESPCR está situada na Cidade da Praia, em Achada Santo António, mais precisamente na Avenida da Liberdade e da Democracia. É uma escola que foi construída com o financiamento da União Europeia e começou a funcionar apenas com a Via geral em 1995. Foi oficializada através da Portaria n.º 18/96, publicado no B.O. n.º 12, de 29 de Abril. A introdução da Via técnica aconteceu no ano letivo 1996/1997, passando a escola a oferece cursos de Serviço Social e Comercio, Construção Civil e Electrónica. Actualmente funcionam os três ciclos do ES. No último ciclo, a par da Via geral e das suas áreas clássicas, funciona a Via técnica com uma oferta formativa composta pelos cursos de Administração e Contabilidade, Construção Civil, Electricidade e Electrónica e Informática de Gestão.

No período pós-laboral costuma ministrar cursos de Formação Profissional de níveis III e IV como Turismo, Secretariado, Construção Civil, Informática Administração de Sistemas e Administração e Finanças, Contabilidade e Gestão, Gestão Comercial e Marketing. Em relação a estes cursos, importa destacarmos que para os cursos de Secretariado e Construção Civil são

exigidos aos candidatos o 10.º ano de escolaridade, enquanto para os candidatos às outras áreas são exigidos o 12.º ano de escolaridade.

O funcionamento das aulas teóricas e/ou práticas ocorre em vinte e três Salas de aula e seis Oficinas – duas de Construção Civil, duas de Electricidade, uma de Electrónica, uma de Soldadura, um laboratório de Física, Química e Biologia. A área da escola inclui, igualmente, uma Cantina, dez casas de banho, quatro balneários, três salas de informática, uma biblioteca, uma reprografia, uma sala de professores, uma placa desportiva, três pátios.

Quanto aos recursos de apoio às aulas, destacam-se dois retroprojectores em estado razoável de conservação, três videoprojectores e 46 computadores com acesso à Internet que são utilizados nas aulas da disciplina Utilização de Computadores e pelo curso de Contabilidade.

A caracterização das duas escolas que acabamos de fazer é um indicador de que há muitos aspetos em comum entre as duas escolas, bem como funciona como uma das âncoras na interpretação dos resultados que iremos recolher a partir das perceções dos diferentes sujeitos inquiridos na parte empírica, tendo em vista a prossecução dos nossos objetivos.

Para tanto e em jeito de estabelecimento da ponte entre as duas partes (teórica e prática) desta pesquisa e a necessidade de, em simultâneo, garantir a uma boa sintonia entre estas partes, entendemos que, seria pertinente intertextualizar, mais uma vez, os objetivos, reiterando, assim, o firme compromisso que assumimos em relação aos propósitos deste estudo.

6.4 Dos objetivos às questões e hipóteses que guião o estudo

6.4.1 Objetivos gerais do estudo: uma breve explicação

- (i) Conhecer as características do ambiente e do processo por forma a identificar os fatores de risco e os fatores de protecção do (in)sucesso dos alunos e, por outro, analisar a sua relação com o abandono escolar;
- (ii) Perceber as significações, os impasses e as representações dos alunos, professores e pais/encarregados de educação face ao imperativo da Inclusão;

- (iii) Apurar se os professores estão preparados e disponíveis para o atendimento à diversidade na sala de aula.

Efectivamente, propomos-nos, à luz das grandes linhas de orientação em matéria das *culturas*, *políticas* e *práticas* veiculadas pela literature educacional e/ou, sobretudo, através do *Index for Inclusion*, recolher as percepções da comunidade educativa sobre o estado da arte da EI nas suas escolas, tendo em vista a identificação, por um lado, das “boas práticas” e, por outro, os fatores de risco de insucesso e abandono escolar dos alunos, os quais, na verdade, fazem para que a sociedade cabo-verdiana tenha uma imagem negative das escolas técnicas.

Com efeito, depreendem-se deste grande objetivo, os seguintes objetivos específicos.

6.4.1.1 *Objetivos específicos:*

- Produzir a descrição das características dos do corpo docente, do corpo discente, dos ambientes em termos de comunicação e sinalização, acesso e circulação, sanitários e vestiários, materiais, equipamentos e mobiliários;
- perceber os principais motivos que levam os alunos a enveredam para os cursos profissionalizantes das Escolas Técnicas;
- apurar se a formação contínua dos professores tem contribuído para a monotonia ou inovação e diferenciação pedagógicas;
- evidenciar as áreas em que os professores manifestam maior necessidade de formação face à diversidade de sala de aula;
- identificar os principais fatores de risco de fracasso e abandono escolares;
- propor medidas que promovem a inclusão e, conseqüentemente, a diminuição dos índices de insucesso e de abandono escolares;

Com efeito, quer os objetivos gerais, quer os objetivos específicos dão mostras de que propomo-nos com este estudo perceber até que ponto as escolas escolhidas têm conseguido responder alguns desafios que se colocam às instituições do ES de promoverem a “Educação para Todos”, o que passa, naturalmente, pela criação de condições que concorrem para o sucesso escolar, ou mais especificamente, para capacitação dos formandos para o

prosseguimento dos estudos ou para o exercício de uma profissão numa sociedade cada vez mais competitiva e selectiva. Assim sendo, questionámos o seguinte.

6.4.2 As questões pelas quais enceta a pesquisa

O problema de fundo e que realmente mais inquieta-nos é, acima de tudo, o levantamento dos fatores que mais têm tornado as Escolas Técnicas em locais onde se verificam taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar. Para isso, questionámos: Que fatores têm contribuído para que as Escolas Secundárias Técnicas continuem tendo um fraco prestígio social e também como estabelecimentos de ensino com números expressivos de alunos com experiências de insucesso escolar e, conseqüentemente, com grandes probabilidades de abandono escolar?

Com efeito, a partir desta questão, de carácter mais geral, formulamos as 20 questões que passamos a apresentar.

- Quais são os principais fatores de abandono escolar nas escolas técnicas?
- Haverá, ou não, diferenças estatisticamente significativas entre as percepções que os alunos têm sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender à diversidade nas duas escolas?
- Haverá, ou não, diferenças significativas entre as percepções dos alunos sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender a diversidade?
- Estarão, ou não, correlacionados A.1.2 Os alunos se ajudam mutuamente, A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos, B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos, C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos, C.1.6 A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos e C.2.5 Os recursos são distribuídos de forma a contribuir para a inclusão de todos?
- Poderá, ou não, estar relacionada a mudança da maioria dos alunos para as escolas técnicas com a Via de estudo e a reprovação nas escolas onde estudavam?
- Haverá, ou não, correlação entre as expectativas dos professores e as expectativas dos alunos em relação à possibilidade de abandono escolar?

- Estarão os professores satisfeitos com a forma como são avaliados todos os anos?
- Haverá, ou não, diferenças significativas a nível da satisfação dos professores em função dos seus vínculos com a escola?
- É, ou não, expressivo o número de professores que desconhecem as medidas educativas que mais se adequam à filosofia da EI?
- Estarão, ou não, as escolas a apoiar os alunos em função das suas necessidades?
- A formação tem respondido às necessidades de formação dos professores?
- Diferem, ou não, de forma significativa o entendimento que os professores têm sobre o modelo que mais se adequa à inclusão escolar dos alunos com NEE em função da escola onde trabalham?
- Existirá, ou não, o entendimento da parte dos professores que a aprendizagem colaborativa dos alunos (C.1.5) está relacionada com o grau de participação destes (C.1.2), a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem (A.2.5) e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos (B.2.1).
- As perceções dos alunos com NEE e alunos sem NEE concorrem, ou não, para o entendimento de que a aprendizagem colaborativa dos alunos (C.1.5) está fortemente relacionada com o grau de participação destes (C.1.2), a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem (A.2.5) e a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos (B.2.1).
- Que perceções têm os diferentes sujeitos inquiridos sobre o estado da arte da EI nas escolas técnicas e que fatores explicam a forte presença de alunos com experiências de reprovação no ES, bem como apetência para o abandono escolar?
- Estarão, ou não, correlacionadas as perceções que têm os inquiridos sobre as *culturas, políticas e práticas*?
- São, ou não, significativas as diferenças entre as perceções dos diferentes sujeitos sobre a inclusão nas escolas técnicas?

- Haverá, ou não, diferenças entre os diferentes sujeitos inquiridos no que concerne aos aspetos prioritários

As questões acima apresentadas encontram um ponto de equilíbrio nos ditos de Ainscow (2007), o qual alerta-nos que, no quadro da agenda da EI, o único caminho a seguir é a redução das barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem, com o fito de permitir que todos aprendam num único sistema de ensino, e que este esteja isento de constrangimentos como inacessibilidade dos edifícios, a desadequação dos apoios, a ausência de estratégias de formação dos recursos humanos e de envolvimento dos encarregados de educação.

Por outro lado, justificamos estas questões, dizendo que as mesmas têm o propósito de nos conduzir na elaboração de um diagnóstico que terá como fim principal contribuir para a melhoria das *culturas, políticas e práticas* das duas escolas escolhidas, para contribuir com pistas que visem a melhoria do aproveitamento dos alunos e para uma redução significativa dos índices de insucesso e abandono escolares.

Podemos dizer que para uma Escola Técnica assumir-se como inclusiva, se lhe exige permitir ao aluno arregar um projecto de vida, ou seja, abraçar uma profissão com entusiasmo e satisfação e que, para isso, é fundamental que haja um corpo docente capacitado, motivado e engajado no cumprimento das funções e tarefas e concorrem para a eficácia do processo E-A. É com este entendimento que formulamos as seguintes hipóteses.

6.4.3 Hipóteses da investigação

Em primeiro lugar, cumpre-nos sublinhar que a formulação das hipóteses que de seguida se apresentam tem, de certa forma, como facto de corroborarmos do ponto de vista de Quivy e Van Campenhoudt (2003), os quais sustentam que a formulação de hipóteses no âmbito de uma investigação científico traduz a preocupação de orientar a nossa reflexão e pensamento por princípios científicos como a ordem e o rigor.

Falar de ordem e de rigor na formulação de hipóteses, para nós, significa, também, ter em consideração as principais características que, Segundo Tuckman (2000), devem apresentar as hipóteses. Estamos a falar do imperativo que se coloca ao investigador de procurar fazer com

que numa hipótese estejam presentes aspetos como o estabelecimento de uma conjectura a nível de relação entre duas ou mais variáveis, a clareza na formulação, isto é, estar completamente à margem da ambiguidade, e, sobretudo, a testabilidade, ou seja, ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a ser então avaliada a partir dos dados.

Enfim, de referirmos, ainda, que as hipóteses que propomos para o presente estudo, enquadram-se em três dos quatro tipos de hipóteses da classificação de Gil (1996). Estamos a falar de hipóteses que referem-se a frequência de acontecimentos, hipóteses que estabelecem relação de associação entre variáveis e hipóteses que estabelecem relação de dependência entre duas ou mais variáveis, conforme podemos verificar já de seguida.

Hipótese1: Despreparo dos professores para o atendimento à diversidade da sala de aula, dificuldades no pagamento da propina e estudar numa via de estudo que não coincide com os interesses dos alunos estão entre os principais fatores de abandono escolares nas escolas técnicas.

Hipótese2: As perceções dos alunos sobre a forma como os professores planificam para atender a diversidade variam significativamente em função da escola.

Hipótese3: As perceções que os alunos têm sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender a diversidade variam significativamente em função de género.

Hipótese4: Esperamos correlações entre os indicadores A.1.2 Os alunos se ajudam mutuamente, A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos, B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos, C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos, C.1.6 A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos e C.2.5 Os recursos são distribuídos de forma a contribuir para a inclusão de todos.

Hipótese5: A reprovação no ES é um dos principais motivos da mudança da maioria dos alunos, pois as escolas técnicas, especialmente a Via Técnica, se lhe apresentam como um “escape”.

- Hipótese6:* Na escola onde há um maior número de professores com expectativas negativas quanto ao sucesso dos seus alunos, há mais alunos que acreditam na possibilidade abandonarem a escola.
- Hipótese7:* As expectativas dos professores e alunos quando ao risco de abandono escolar estão relacionados.
- Hipótese8:* São significativas as divergências de opiniões dos professores quanto à forma como vêm sendo avaliados.
- Hipótese9:* Os professores com vínculo contractual estão menos satisfeitos com a profissão do que os seus pares cujo vínculo é nomeação.
- Hipótese10:* São significativas a diferença entre os professores que têm um conhecimento efectivo das medidas educativas emanadas da filosofia da EI e os seus pares que apresentam défice a este nível de conhecimento.
- Hipótese11:* Os apoios que os alunos precisam na ESPCR variam significativamente dos apoios que os alunos da ETGDH precisam.
- Hipótese12:* Diferem significativamente as percepções dos diferentes sujeitos no que se refere à capacidade dos professores que só têm a formação de base para atender a diversidade da sala de aula.
- Hipótese13:* O entendimento dos professores sobre o modelo que mais se adequa à inclusão escolar dos alunos com NEE está relacionado com a escola onde trabalham.
- Hipótese14:* Nas percepções dos professores, a aprendizagem colaborativa dos alunos está relacionada com o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.
- Hipótese15:* As percepções dos alunos com NEE e alunos sem NEE apontam para a existência de correlações entre a aprendizagem colaborativa dos alunos, o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem, a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

Hipótese16: Esperamos correlações positivas a nível das percepções dos inquiridos sobre as *culturas, políticas e práticas*.

Hipótese17: São significativas as diferenças entre as percepções dos diferentes inquiridos sobre a inclusão nas escolas técnicas.

Hipótese18: São significativas as diferenças entre as percepções dos inquiridos sobre os aspetos mais prioritários nas duas escolas.

6.5 Plano amostral: das populações do estudo às suas respectivas amostras

Conscientes de que o plano amostral apresenta-se como condição *sine qua non* na definição de amostras em situações que se sabe que é quase impossível trabalhar com todos os elementos pertencentes a uma população, são, de seguida, apresentados as técnicas de amostragem utilizadas e os respetivos procedimentos adotados para cada um dos sujeitos, bem como as técnicas relacionadas com o processo envolve a colecta, o armazenamento e a análise dos dados. A verdade é que estas exigências se aplicam tanto em relação à uma população infinita ($> 100,000$ indivíduos) como em relação à uma população finita ($\leq 100,000$ indivíduos).

6.5.1 Procedimentos gerais de recolha, tratamento e análise de dados

A recolha de informação ocorreu pela via de aplicação directa, isto é, aos diferentes sujeitos foram-lhes dado o privilégio da auto-administração (Vidigal, 1996). Contudo, importa-nos referir que todo esse processo aconteceu, quer em salas de aulas nos tempos letivos normais, quer na sala de professores e nos pátios nos períodos dos intervalos. A duração foi de três meses e isso ocorreu durante os meses de Novembro e Dezembro de 2010 e Janeiro de 2011.

Para qualquer um dos casos foram respeitados as condições de consentimento informado, pois aos inquiridos foi, inicialmente, solicitado o consentimento informado, bem como lhes dadas as garantias de anonimato e confidencialidade.

Para o tratamento e na análise de uma boa parte da informação recolhida recorreremos à ferramenta *Statistical Package for Social Sciences – SPSS 19.0 for Windows* e os procedimentos estatísticos, estes que, segundo Soriano (2004), permitem testar as hipóteses que estabelecem relações ou associação entre variáveis e, por outro lado, utilizámos a *Microsoft Office Excel*

2010 nas situações em que se exigia a produção quadros-sínteses que permitisse uma visão panorâmica dos resultados. Já no que respeita à interpretação dos resultados sobre a percepção dos inquiridos, apoiamo-nos nos parâmetros utilizados por Helena Serra, Glória Nunes e Clara Santos na obra *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*, para determinar o perfil da criança com Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA). Na óptica destas investigadoras, estamos na presença de Áreas Fracas quando os valores situam entre 0% e 49%, ou Áreas Emergentes, se os valores situam entre 50% e 75%, ou, ainda, Áreas Fortes, em que o *score* situa entre 76% e 100%.

Importa enfatizar que no quadro da análise dos resultados, sobretudo no que toca à relação entre as variáveis, para além do recurso à análise univariada, em que cada variável é tratada isoladamente, ao qual é, normalmente, designada de estatística descritiva, aparece, por um lado, análise bivariada com o propósito de analisar a relação entre duas variáveis e, por outro, a análise multivariada nos casos onde se justificou a análise da relação entre duas ou mais variáveis, sendo que nestas duas últimas situações é tida como diferença percentual significativa, uma margem de erro nunca superior a 5% ($\leq 5\%$). Na verdade, esta margem resulta da complementar do intervalo de confiança de 95% estipulado para a pesquisa.

As análises das diferenças das médias decorrem da utilização dos testes estatísticos como teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson, teste t para Amostras não Relacionadas, teste t para Amostras Relacionadas que avaliam as probabilidades de diferenças ou equilíbrio entre as médias obtidas (Pereira, 2008). Foram, igualmente utilizadas testes de Análise de Variâncias (ANOVA *one-way* e ANOVA *two-way*) que, segundo Martinez e Ferreira (2010:), diz respeito a “(...) um modelo aditivo, no qual é usada a variabilidade como método de comparação das várias médias.” Naturalmente, os estes aqui referidos foram utilizados em função da natureza das variáveis quantitativas (de intervalo, de rácio, discretas ou contínuas) e qualitativas (nominais e ordinais), conforme descreve o desenho de estudo que mais à frente apresentamos.

6.5.2 Procedimentos adotados em relação a cada um dos sujeitos

6.5.2.1 *Procedimentos adotados na recolha de dados junto dos alunos sem NEE*

O processo de recolha de dados no terreno ficou marcado por procedimentos mais gerais que tiveram lugar numa primeira fase, de entre as quais merecem destaque as visitas às escolas para conversas formais e informais com os corpos directivos e os demais agentes educativos, tendo em vista a apresentação dos propósitos do estudo, a sensibilização dos sujeitos e a apresentação de uma carta, solicitando formalmente a autorização dos responsáveis pela escola e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos encarregados de educação.

Na definição da amostra dos alunos estão presentes dois métodos de amostragem. Por um lado, o método da amostragem por conveniência, uma vez que, de entre os três ciclos de estudo do ES (1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo), optámos por inquirir os alunos que no ano letivo 2010/2011 vêm estudando ou no 2.º Ciclo ou no 3.º Ciclo. Esta decisão prende-se com o facto de termos como propósitos desta pesquisa apurar, de entre os inquiridos, quais das duas escolas tem um maior índice de alunos com uma ou mais reprovações a nível do ES e as suas respetivas causas, a relação das reprovações com a idade dos alunos e, por fim, o risco que isso pode ter para o/a aluno/a em termos de abandono escolar precoce, bem como o facto de a ETGDH não ter alunos a estudar o 8.º ano de escolaridade que, juntamente com o 7.º ano configuram o 1.º Ciclo.

Por outro lado, não podemos ignorar que os alunos do 2.º e 3.º ciclos têm um reportório que melhor traduza o contexto e o clima do ambiente escolar onde estudam, fruto de alguns anos de convivência com os seus pares e os demais elementos da comunidade educativa. Adotámos o método da amostragem casual estratificada que, segundo Hill e Hill (2002: 47) “(...) é especialmente útil quando o universo é grande e o investigador pretende obter uma amostra representativa segundo várias variáveis pré-identificadas.” Com base na fórmula de definição da amostra numa população finita, ilustrada pela figura 13 abaixo, do universo de 1715 alunos, sendo 949 da ETGDH e 76 da ESPCR, as respetivas amostras são de 280 e 250 sujeitos. Para efeito de certificação dos resultados, utilizámos *Raosoft* – *software* que permite fazer cálculo automático da amostra, disponível no seu sítio da Internet.

Figura 13 – Fórmula de definição da amostra em população finita

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 \cdot (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

onde:

n = Tamanho da amostra.

σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão.

p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica.

q = Percentagem complementar (100-p).

N = Tamanho da população.

e^2 = Erro máximo permitido.

Cada uma das amostras foi, por conseguinte, subdividida pelos vários substratos género, via de estudo e cursos, respeitando, em simultâneo, os princípios de representatividade e significância estatísticas. Na naturalmente, referimo-nos a um cálculo dos efetivos da amostra, respeitando as exigências formais da teoria dos erros de amostragem, em que se fixa um nível de confiança em 95% (correspondente a dois desvios-padrão) e o intervalo de confiança em $\leq 5\%$.

6.5.2.2 Procedimentos adotados na recolha de dados junto de alunos com NEE

Começámos pelo diagnóstico nas duas escolas, tendo como propósito identificar os alunos com NEE, o que nos permitiu apurar a existência de 36 casos nas duas escolas, sendo que a ESPCR é onde aparece a maioria (23/63,8%), conforme podemos observar na tabela que se segue.

Tabela 1 – Alunos com NEE nas duas escolas (ano letivo 2010/2011)

Tipo de necessidades especiais														
Turmas		Problemas de Visão			Problemas de Audição			Problemas de Comportamento			Deficiência Físico-motora			Total
		Total	Mas.	Fem.	Total	Mas.	Fem.	Total	Mas.	Fem.	Total	Mas.	Fem.	
ETGDH	9.º Ano	6	2	4	0	0	0	2	2	0	0	0	0	8
	11.º Ano – V T	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	12.º Ano – V T	7	7	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	13
	12.º Ano – VG	3	3	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	
	Sub-total 1	18	13	5	0	0	0	4	4	0	0	1	0	23
ESPCR	9.º Ano	3	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4
	10.º Ano	1	0	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1
	11.º Ano – V T	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	12.º Ano – VT	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
	Sub-total 2	9	5	4	2	2	0	1	1	0	1	1	0	13
Total		27	18	9	2	2	0	5	5	0	1	2	0	36

Legenda: Mas: Masculino;

Fem: Feminino;

VT: Via Técnica;

VG: Via geral

Deste universo só foram inquiridos 23, uma vez que os restantes recusaram-se a participar na investigação. De entre os inquiridos temos a ETGDH a ESPCR com, respetivamente 10 e 13 casos, conforme iremos ver na parte reservada à apresentação e análise dos resultados.

Entretanto, aprez-nos sublinhar que o preenchimento dos questionários por parte dos alunos com NEE ocorreu alguns dias mais tarde, isto é, depois do diagnóstico à todo as salas de aulas e laboratórios e de várias visitas às suas respetivas escolas e/ou domicílios.

6.5.2.3 Procedimentos adotados na recolha de dados junto do pessoal docente

A definição da amostra do pessoal docente ficou marcada por dois momentos. No primeiro procurámos saber o número total de professores que leccionam em cada uma das escolas, bem como conhecer as cargas horárias e, em especial, o número de turmas que cada um tem, uma vez que entendemos que um dos requisitos que tinham que apresentar os inquiridos seria ter entre cinco e mais turmas. Com efeito, constatamos que o universo dos professores das duas escolas no ano letivo 2010/2011 é constituído por 185 professores, sendo que a ETGDH aparece com 97, mas que de entre eles só 83 ($\pm 86\%$) têm entre cinco e mais turmas, enquanto dos 88 professores da ESPCR, 78 (90%) reúnem esse mesmo requisito. A partir deste cenário e seguindo os procedimentos no que toca à representatividade e significância estatísticas referidos no ponto 6.2.3.1, as respetivas amostras ficaram constituídas por 68 e 65 sujeitos.

É mister, entretanto, apontar que o critério de só inquirir professores com cinco ou mais turma deve-se ao facto de acreditarmos que uma análise objetiva de uma realidade depende do grau do envolvimento e da interação dos sujeitos entre si e destes com esta mesma realidade.

O segundo momento, por seu turno, representa todo o processo da aplicação dos questionários a partir dos contactos com professores, quer na sala de aula, quer nos outros espaços da escola. Nesta parte fomos aproveitando para explicar os propósitos da pesquisa, ponderar se deve ou não o/a professor/a preencher o questionário, salvaguardando o critério supra referido.

6.5.2.4 Procedimentos usados na recolha de dados com os encarregados de educação

Para preencherem o questionário os pais ou encarregados de educação receberam um exemplar levado pelos seus respetivos educandos.

6.6 Instrumentos utilizados: as respetivas fontes de informação e estrutura

6.6.1 Os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa

Os questionários aplicados aos alunos com ou sem NEE, professores e encarregados de educação resultam da combinação de vários modelos que vêm sendo utilizados por autores conceituados como o “Índex para a Inclusão” (versão portuguesa), da autoria de Tony Booth e Mel Ainscow, os modelos de Albano Estrela sugeridos na obra *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de Formação de professores*, da obra *Avaliación do proceso de integración de alumnos con minusvalideces en Centros de Ensino Xeral Básico de Galicia*, da autoria de Cristina Abeal Pereira, José Ramón Alberte Castiñeiras, Augusto Bruyel Pérez, José Manuel Cotelo Amado, Lisardo Doval Salgado, Eva Espido Bello, Gemma Montero Gamarra, Ana Porto Castro, Maria del Carmen Vázquez Alemán e Elizabeth Wooward Smith

A versão do *Index* que tivemos acesso foi revista em 2002 pelos seus autores e traduzida e disponibilizada on-line pela Cidadãos do Mundo, contando com a autorização do *Centre for Studies on Inclusion Education (CSIE)*. Enfim, de referirmos que a opção pelo questionário deve-se ao facto de concordarmos com Ainscow (2007: 19) que, parafraseando Copland (2003), realça que este instrumento consiste em uma “(...) ‘máquina’ que permite a distribuição da liderança que é necessária para aumentar a participação, e a ‘cola’ que pode unir a comunidade escolar à volta de um propósito comum”, mensagem esta que está base da filosofia da Inclusão.

6.6.1.1 Questionário preenchido pelos alunos

O questionário aplicado aos alunos é constituído por 57 itens, sendo que os primeiros 12 itens estão focalizados nos dados biográficos do/a aluno/a e do seu percurso académico no ES, incluindo as perspectivas para o futuro. Os 44 itens seguintes, associados à uma escala do tipo *Lickert* com quatro modalidades de resposta que vai desde (i) concordo inteiramente à (iv)

preciso mais informação, passando para (ii) concordo até certo ponto e (iii) discordo, procuram auscultar a percepção dos alunos sobre a Inclusão, a nível de *culturas*, (ii) *Políticas e Práticas*. O último item desafia os alunos a sugerirem melhorias para a escola.

6.6.1.2 Questionário aplicados aos professores

O instrumento aqui em questão tem ao todo 89 itens. Começa com 39 itens que apontam para a caracterização da escola, caracterização pessoal, académica e profissionais dos professores e para os aspetos relacionados com os indicadores de inclusão de uma forma geral. Surgem de seguida 44 itens que seguem a mesma estrutura que já fizemos referência no ponto (6.6.1.1), sendo que neste caso o objetivo é medir a percepção dos professores sobre as três dimensões da Inclusão, bem como o item que desafia os professores a proporem duas prioridades para a escola onde trabalham.

6.6.1.3 Questionário dirigido aos encarregados de educação de alunos com NEE

O questionário dirigido aos encarregados de educação tem a primeira parte composta por 28 itens, sendo que o primeiro objetiva identificar a escola onde estuda o/a filho/a do/a inquerido/a, os dez seguintes incidem sobre os dados de identificação do/a inquirido/a e do/a seu/a respetivo/a cônjuge (pessoal, académico, profissional e rendimento mensal), enquanto os restantes dezassete questões/afirmações recaem sobre os dados do/a educando/a.

De referirmos, que a nível dos dados do/a educando/a, temos os dados relacionados com o ano de estudo, o/s membro/s da família com quem vive, o grau de satisfação com os tipos de apoios especiais que o/a filho/a recebe e/ou que vem precisando da parte do médico e/ou da escola e/ou, ainda, de outras entidades de apoio.

À semelhança dos outros dois já referidos, este instrumento comporta os 44 itens, visando auscultar a percepção dos encarregados da educação sobre a Inclusão escolar, bem como um item onde estes sujeitos são desafiados a apontarem duas prioridades para a melhoria da escola.

6.6.1.4 Questionário aplicado aos alunos com NEE

O questionário dirigido aos alunos com NEE é, no conjunto dos instrumentos que utilizamos na recolha de dados empíricos, o mais alongado e, conseqüentemente, mais complexo. Tem uma estrutura com as oito grandes categorias que se seguem:

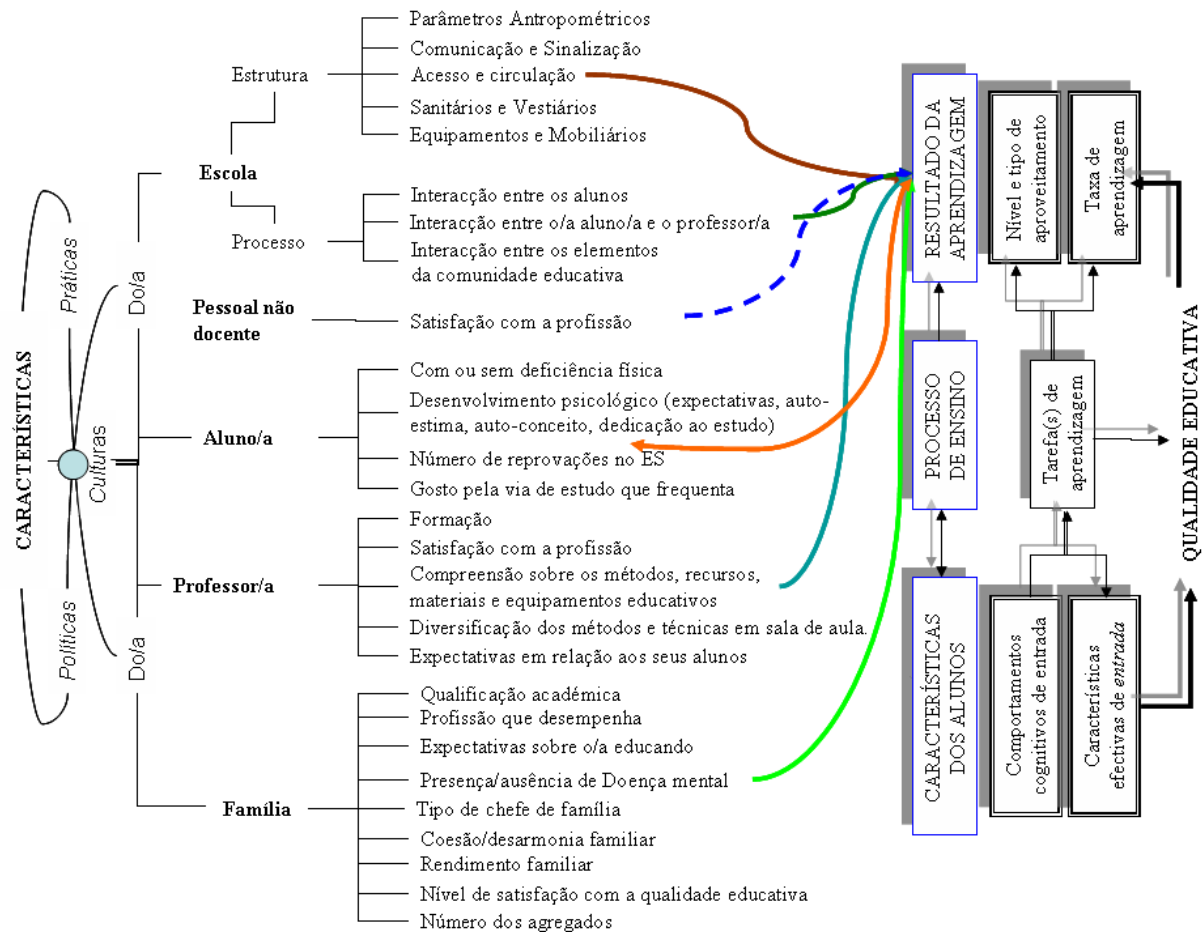
- (i) os elementos de identificação do/a aluno/a
- (ii) os aspetos metodológicos que a escola vem adotando no apoio ao processo E-A;
- (iii) os meios técnicos e recursos de apoio ao aluno;
- (iv) os aspetos relacionados com a inclusão social do/a aluno/a nas atividades docentes do quotidiano da sala de aula;
- (v) o rendimento académico;
- (vi) as alterações introduzidas na escola e o grau de satisfação do/a aluno/a com o tipo e a qualidade de apoio fornecidos pela escola;
- (vii) os aspetos que visam auscultar a perceção do/a aluno/a com NEE sobre as três dimensões da Inclusão, nos termos referidos nos instrumentos anteriores;
- (viii) prioridades de desenvolvimento da escola, passando para

Enfim, em termos globais, o questionário que acabamos de descrever visa recolher as perceções dos alunos sobre o estado da arte da inclusão na escola onde estudam, bem como os contributos que podem ser úteis na melhoria da escola a nível das três dimensões da inclusão.

6.7 Desenho do estudo

Apraz-nos referir que o desenho de estudo que passamos a apresentar na figura 14, pela forma como evidencia a relação entre os diferentes fatores e pelo facto do presente trabalho estar enquadrado na área científica de educação, demonstra que estamos em presença de um *Desenho fatorial*. Segundo Carrasco e Calderero Hernández (2000), por um lado, os desenhos fatoriais são os comumente usados em áreas como a Psicologia e a Educação e, por outro, nos mesmos são tidos mais do que uma Variável Independente (V. I.), aos quais são chamados de fatores, e uma Variável Dependente (V.D.). Carrasco e Calderero Hernández (2000: 65) acrescentam que, “(...) en un diseño fatorial el investigador manipula dos o más variables independientes para estudiar los cambios operados en la V.D. como consecuencia de la dicha manipulación.”

Figura 14 – Desenho do estudo (elaborado pelo autor)



Da mesma forma, diremos que estamos perante um desenho de estudo que procura salvaguardar aquilo que Bronfenbrenner (1987: 48) chama de *validade ecológica*, ou seja, propõe verificar, *in loco*, as perceções sobre a dinâmica das escolas onde estão direta ou indiretamente envolvidos os diferentes sujeitos (alunos, professores, encarregados de educação). De citar Bronfenbrenner (1987: 49), quando sublinha que “(...) la validez ecológica se refiere a la medida en la que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene.”

No modelo acima evidenciamos a relação entre a Variável Independente: Nível da EI, assente nas suas três dimensões – *culturas*, *políticas* e *práticas* –, quer pelas características físicas e ambientais, quer pelas características atitudinais e comportamentais (a nível da ação e a nível do

discurso) dos elementos da comunidade educativa e a Variável dependente: Resultados da aprendizagem dos alunos.

De referir, ainda, que este desenho tem por base uma aceção da aprendizagem como fruto da qualidade de interação entre o/a aluno/a e os diferentes contextos socioeducativos e experienciais que lhe forem proporcionadas pelos adultos.

Também é verdade, que esses grupos de fatores, embora de origens e hierarquias diferentes, inter-influenciam-se ou concorrem entre si, criando, por conseguinte, dois grandes blocos, de um lado os que apresentam-se como fatores de risco, ou seja, contribuem para o insucesso ou fracasso e abandono escolares e/ou profissionais e, de outro, os fatores de proteção que, por sua vez funcionam como catalisadores da aprendizagem, do desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia do pensamento, do sentido da justiça social, enfim, da pessoa humana.

No desenho, vemos que o foco principal é o/a aluno/a, assumindo que este/a exerce a função que lhe compete e faz o melhor uso possível das suas próprias características pessoais e das condições que se lhe apresentam as diversas circunstâncias sociais, começando na família e estende-se à escola. Ora, o entendimento de que a diversidade e a qualidade das interações que se têm lugar nos diversos contextos em que o/a aluno/a toma parte são fatores que determinam os sucessos ou fracassos escolar e profissional leva Castro e Regattieri (2009: 13) a afirmarem que “(...) não é possível dizer quem é o aluno sem considerar suas circunstâncias sociais.”

Cingindo aos apoios que devem ser disponibilizados aos alunos com NEE, Torres González (2002: 244) chama atenção que isso não deve ser tarefa exclusiva dos professores de apoio, mas sim uma responsabilidade “(..) compartilhada, em uma cultura de colaboração propiciada a partir do interior das escolas.” Ora, são estes pressupostos que o desenho procura espelhar.

Isto é, o mesmo procura demonstrar que os “resultados da aprendizagem” resultam, por um lado, quer como predisposição (ponto de partida do processo) do/a aluno/a para a apreensão, aquisição e/ou construção de novas aprendizagens, o que corresponde àquilo que segundo Palangana (2001: 128), Vygotsky chamou de “nível de desenvolvimento real ou ‘efectivo’”, quer como o que se espera que o/a aluno/a seja capaz de fazer com o culminar de um processo, contando com o “(...) auxílio de pessoas mais experientes” que, por seu turno, Vygotsky

apelidou de “nível de desenvolvimento potencial” e, por outro lado, como resultado do impacto das interações dos diferentes agentes externos.

Diríamos que da presença/ausência de uma sintonia entre os fatores intrínsecos do/a aluno/a e os fatores extrínsecos (contextos familiar, escolar e social) emergem traços que se consubstanciam num outro importante conceito trazido por Vygotsky. Estamos, neste caso, a falar do conceito *zona de desenvolvimento potencial (ZDP)*. Dizemos que este conceito é importante, uma vez que é conhecendo o que o/a aluno/a consegue fazer sozinho/a e o que só consegue fazer com ajuda de outras pessoas, que se torna viável uma planificação, esta que, a par de outras atividades como a realização da aula, a monitoração e a avaliação das práticas em função do/a aluno/a, se apresentam como funções vitais na promoção de um bom ensino e de um bom ambiente social na sala de aula.

Nesse modelo de estudo entendemos a Escola como um contexto onde, segundo Ganzález Ganzález (2003: 25), se têm lugar a interação entre as diferentes dimensões e sujeitos, gerando, por conseguinte, “(...) las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en la aprendizaje de los alumnos”. Corroboram desta perspectiva, Lucero e col. (2010: 4), ao defenderem que a escola deve trabalhar promover a articulação entre a teoria e a prática, isto é, que assumam-se como “(...) el campo de ejecución y el espacio por el cual tendrán que transitar todas las ideas y conocimientos que se desea transmitir a una sociedad (...)”.

Em relação à família, corroboramos da perspectiva de Castro e Regattieri (2009: 13), de que se trata de um conceito amplo, isto é, “(...) no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade.” Isto significa que quando referimo-nos aos encarregados de educação, estamos a assumi-los como entidades que acrescentam valor ao processo ensino-aprendizagem, como sujeitos sociais que trazem vantagens e benefícios à escola e, em especial, aos seus educandos, aos professores e à si próprios, através do envolvimento (comunicando frequentemente com os professores, dando apoio na biblioteca, no refeitório ou, inclusive, na própria sala de aula) e da participação ativa e pró-ativa (acompanhamento no estudo, apoiando

os seus educandos na antecipação da matéria, na correcção dos trabalhos de casa, na criação de associações, na atividades escolares.

Para Brown (2000) que a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, nos moldes acima referidos, traz inúmeras vantagens, de entre as quais destaca:

- (i). a melhoria da autoestima do/a educando a;
- (ii). a melhoria no desempenho académico;
- (iii). a melhoria na relações pai-filho;
- (iv). a ajuda os pais a desenvolver atitudes positivas perante a escola e;
- (v). a melhoria na compreensão do processo de escolarização.

Na verdade, esta preocupação está presente em vários outros autores. Por exemplo, Walberg e Paik (2000) nos desafiam a assumir que muito insignificantes serão os resultados escolares dos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem, se continuarmos a apostar apenas na procura de estratégias formativas destinadas aos alunos, ou seja, que já é altura de de começarmos a investir mais na capacitação dos encarregados de educação. Defendem que o nível de aprendizagem aumenta quando as escolas criam mecanismos que incentivam os pais a estimular o desenvolvimento intelectual dos seus educandos. Assim sendo, Walberg e Paik (2000: 7)

Co-operation between educators and parents can support these approaches. Educators can suggest specific activities likely to promote children's learning at home and in school. They can also develop and organize large-scale teacher/parente programmes to promote academically stimulating conditions and activities outside the school in a systematic manner.

Enfim, diremos que o sucesso a nível da ES depende de vários fatores. Contudo, dois merecem destaque: (i) a *excelência académica do/a estudante*, o que significa que é preciso muita dedicação, várias horas de estudo e, sobretudo, preceber que o seu ofício é estudar e que, à semelhança do/a professor/a, deve contribuir para que haja um bom ambiente pedagógico na sala de aula; (ii) *performance do/a professor/a*, pois a este/a se exige orientar a sua prática por princípios de respeito pela diversidade humana e, em especial, pela cultura dos educandos, ser solidário na resolução dos problemas sócio-educativos das famílias dos seus educandos.

6.8 Delimitação do estudo

Assumindo que a *formação de professores* é uma temática bastante complexa e que exige uma abordagem transdisciplinar, quando é reflectida no quadro dos vários níveis de ensino que dão corpo ao sistema educativo, optámos por incidir na formação deste profissional para o exercício da profissão no contexto de ES que se quer cada vez mais comprometido com capacitação dos adolescentes e jovens para uma inserção profissional e social. Para Vieira e Relvas (2003: 54), “(...) a viabilidade do estudo da vida dos professores depende deles próprios, uma vez que são eles que controlam os dados mais importantes”. Uma outra preocupação que, ao nosso ver, complementa a ressalva das autoras atrás referidas é apresentada por Pacheco (1995), que entende que a forma de abordar uma situação didáctica reflecte muito a individualidade psicológica, as crenças, os princípios e os valores com os quais o/a professor/a se identifica.

Temos o facto de convivermos no dia-a-dia com posturas individualistas, separação entre áreas, profissionais, inclusive entre aqueles que lidam com os mesmos problemas, o que limita a capacidade crítica dos sujeitos em relação à objetividade nas respostas às questões que se prendem com os contextos onde vivem, aprendem, ensinam, trabalham, na maioria dos casos, como “ilhas”. Do Bomfim (2009: 4) sustenta que “(...) a Escola normalmente não favorece a integralidade do conhecimento, pelo contrário, as matérias não se misturam, os professores só se encontram nos conselhos de classe, na hora do intervalo e nas festividades”, e, acrescenta que:

O que há, na prática, são exclusões mútuas: ensino técnico de um lado, propedêutico do outro; ciências sociais, arte e educação física estão num lugar e matemática, física, química e biologia em outro; e, mais ainda, as disciplinas pedagógicas de um lado e todas as outras do outro. Mesmo com novas propostas curriculares de educação integral, que una o propedêutico ao técnico (e, no nível superior, que una as ciências humanas às ciências naturais), estes continuam separados em seus conteúdos, no ensino e na aprendizagem.

Entretanto, a verdade é que também acreditamos que, ao estabelecermos o diálogo com as diferentes vozes das duas comunidades escolares, este estudo irá contribuir para o efectivar das mudanças que se revelam imprescindíveis face aos propósitos da Educação para Todos, seja ao longo do processo de recolha de dados *in loco*, seja após a sua conclusão. Aliás, este optimismo tem como âncoras os ditos de Bogdan e Biklen (1994: 265), quando alertam que “caso desejamos que a mudança seja efectiva, temos que compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão que viver com as mudanças.”

Capítulo VII: Formação de professores e Inclusão na ETGDH e ESPCR

7.1 Enquadramento do capítulo

O contexto social da actualidade, marcado por acentuados défices nas ofertas de emprego, coloca os cidadãos, em especial, os jovens perante uma janela de oportunidades altamente competitiva. Neste cenário, é imputada às escolas técnicas a responsabilidade de capacitar o indivíduo para o exercício de uma profissão e contribuir para o desenvolvimento do país. Sabendo que isto exige a presença das condições favoráveis ao desenvolvimento das competências requeridas pelo mercado de trabalho, procurámos conhecer as potencialidades e limitações da ETGDH e ESPCR no que toca ao imperativo da Inclusão.

Isto significa conhecer a escola a vários níveis. A começar pelas características do ambiente e do processo para, por um lado, identificar os fatores de risco e os fatores de protecção no que respeita ao sucesso ou fracasso dos alunos e, por outro, analisar a sua relação com o abandono escolar, passando para um olhar atento e objetivo sobre as significações, os impasses e as representações dos alunos, professores e pais/encarregados de educação face ao imperativo da Inclusão, bem como perceber até que ponto os professores manifestam as autoridades técnica, científica e moral para um atendimento pedagógico diversificado e adequado às características de cada aluno. O mesmo é dizer que este capítulo procura retratar a realidade dessas duas escolas no que concerne às três dimensões da Inclusão Escolar.

7.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Esta parte, como sabemos, trata-se da última etapa da parte empírica. Até aqui a preocupação tinha sido construir os alicerces em função dos objetivos que nos propomos com o presente estudo. A partir daqui centramo-nos na análise dos dados obtidos *in loco*, tendo como referências as premissas do presente estudo. Ou seja, na discussão dos resultados procuramos associar ao texto elementos que contribuem para a compreensão do dito e de outras leituras e/ou questionamentos como gráficos, tabelas e quadros.

7.2.1 Descrição da amostra dos alunos inquiridos nas duas escolas

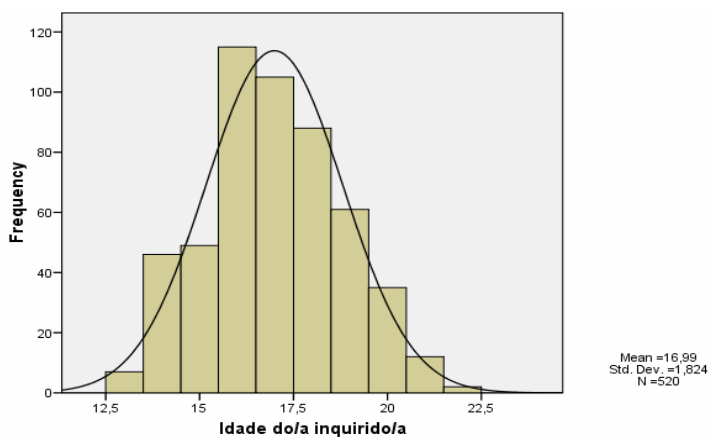
7.2.1.1 Descrição de acordo à idade

A tabela 2 e o gráfico 1 que se seguem evidenciam que foram inquiridos 520 indivíduos com a idade compreendida entre 13 e 22 anos e que a média desta é 17 anos (DP = 1,82). Isto leva-nos a concluir que nessas escolas tem reinado uma certa flexibilidade no que toca à permanência dos alunos que já tenham ultrapassado a idade que é permitida, pois no artigo 8.º, referente à permanência no ES, do Decreto-Lei n.º 41/2003, se lê que “(...) o aluno pode permanecer no 3º ciclo do ensino secundário até à idade máxima de 21 anos, não podendo ultrapassar o limite de uma reprovação no mesmo ciclo e duas reprovações ao longo do ensino secundário.”

Tabela 2 – Idade dos alunos inquiridos nas duas escolas

N	Valid	520
	Missing	0
Mean		16,99
Median		17,00
Mode		16
Std. Deviation		1,824
Variance		3,325
Skewness		,128
Std. Error of Skewness		,107
Kurtosis		-,434
Std. Error of Kurtosis		,214

Gráfico 1 – Média da idade dos alunos inquiridos nas duas escolas



De referirmos, também, que a distribuição se enquadra, até certo ponto, nos valores da normalidade, pese embora o facto de graficamente demonstrar um ligeiro enviesamento à direita, já que a o *z-score* (-2,03) é inferior a -1,96 (Martinez & Ferreira, 2010)

Comparando a média da idade dos inquiridos a partir dos dados das tabelas 3 e 4 que se seguem, notamos que os alunos da ETGDH são em média 1,08 mais velhos do que os alunos da ESPCR. Ora, isto é compreensível, tendo em conta que os alunos da ETGDH são, na sua maioria, provenientes de regiões menos favorecidas a nível das vias de acesso e transporte (Tarrafal, Picos, Órgãos), muito mais afastadas do centro urbano (cidade da Assomada) do que os alunos da ESPCR. Nessas localidades muitas crianças, por terem que percorrer grandes distâncias a pé, acabam por ter experiência de reprovação muito precocemente devido faltas de presença e/ou de atraso e, por consequência, chegam ao ES com idades bastante avançadas.

Tabela 3 – Comparação das médias das idades

Escola onde estuda	Mean	N	Std. Deviation
ETGDH	17,51	270	1,720
ESPCR	16,43	250	1,769
Total	16,99	520	1,824

Tabela 4 – Idade dos alunos por escola

		Escola onde estuda		Total
		ETGDH	ESPCR	
Idade do/a inquirido/a	13	1	6	7
	14	13	33	46
	15	15	34	49
	16	49	66	115
	17	54	51	105
	18	65	23	88
	19	37	24	61
	20	25	10	35
	21	10	2	12
	22	1	1	2
	Total	270	250	520

7.2.1.2 Distribuição dos alunos inquiridos por curso

As duas escolas, a partir do 3.º ciclo, disponibilizam aos alunos um leque de ofertas formativas composto por seis cursos. Todavia, cada uma, neste momento, só oferece cinco cursos, conforme podemos observar na tabela 5 que se segue, esta que nos permite, igualmente, observar que, entre os cursos com maior número de alunos, estão o curso de Contabilidade e Administração, o curso de Construção Civil e o curso de Informática e Gestão, ocupando, respetivamente, primeira, segunda e terceira posições.

Entretanto, uma análise acurada destes dados permite-nos aferir que este retrato não significa que são, efectivamente, os cursos mais procurados ou preferidos pelos alunos.

Tabela 5 – Alunos inquiridos nas duas escolas por curso

			Curso que frequenta							Total
			Ainda não escolho	Contabilidade	Construção Civil	Eletrotécnica	Informática e Gestão	Mecânica	Ciência e Tecnologia	
Escola	ETGDH	Count	116	58	43	27	8	18	0	270
		% within Escola onde estuda	43,0%	21,5%	15,9%	10,0%	3,0%	6,7%	,0%	100%
		% within Curso que frequenta	51,1%	59,8%	53,8%	69,2%	19,5%	100%	,0%	51,9%
		% of Total	22,3%	11,2%	8,3%	5,2%	1,5%	3,5%	,0%	51,9%
	ESPCR	Count	111	39	37	12	33	0	18	250
		% within Escola onde estuda	44,4%	15,6%	14,8%	4,8%	13,2%	,0%	7,2%	100%
		% within Curso que frequenta	48,9%	40,2%	46,3%	30,8%	80,5%	,0%	100%	48,1%
		% of Total	21,3%	7,5%	7,1%	2,3%	6,3%	,0%	3,5%	48,1%
Total	Count	227	97	80	39	41	18	18	520	
	% within Escola onde estuda	43,7%	18,7%	15,4%	7,5%	7,9%	3,5%	3,5%	100%	
	% within Curso que frequenta	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% of Total	43,7%	18,7%	15,4%	7,5%	7,9%	3,5%	3,5%	100%	

7.2.1.3 Alunos que já mudaram de escola no ES e os seus respetivos motivos

A tabela 6 que se segue mostra que, dos 520 alunos inquiridos, 369 (71%) afirmaram terem mudado da escola onde estudavam para as duas escolas técnicas aqui em questão. Esses mesmos alunos, quando questionados sobre o principal motivo da mudança, permitiram-nos concluir que um número significativo só o fez porque já tinha reprovado pelo menos uma vez na escola onde estudava ou porque a decisão foi tomada pela direção dessa mesma escola.

Tabela 6– Mudança de uma escola para outra

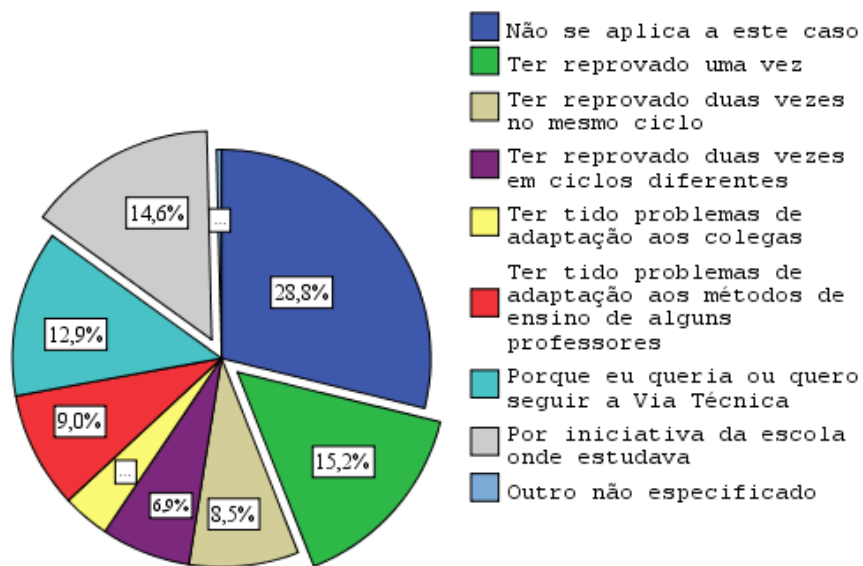
Escola onde estuda			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Valid	Não	43	15,9	15,9	15,9
		Sim	227	84,1	84,1	100,0
		Total	270	100,0	100,0	
ESPCR	Valid	Não	108	43,2	43,2	43,2
		Sim	142	56,8	56,8	100,0
		Total	250	100,0	100,0	

Efectivamente, vendo para o gráfico 2 em baixo, presenciamos que apenas 12,9% dos inquiridos se pronunciaram que a mudança da escola onde estudavam para a escola onde encontram-se a

estudar deve-se ao querer seguir a Via técnica, ou seja, esta percentagem mostra que em cada 100 inquiridos apenas 13 têm, pelo menos neste momento, o curso profissional como um projecto de vida. Já as percentagens dos alunos que afirmaram terem mudado de escola por causa das reprovações é, de certa forma, preocupante, pois fazem um total de 15,4%, o que significa que em cada 100 inquiridos, 15 só foram para a escola técnica ou porque já tinham perdido o direito de continuarem a estudar na escola onde estudavam ou corriam esse risco.

Dizemos que esta situação é preocupante, porque os propósitos das escolas técnicas apontam para o reconhecimento por parte da sociedade cabo-verdiana de que dizem respeito às entidades que apostam nos jovens por forma a estes abraçarem um projecto de vida e desenvolver as competências para dar respostas aos novos desafios.

Gráfico 2 – Os motivos que levaram os alunos a mudar de escola



7.2.1.4 Número de alunos que já tiveram experiência de reprovação

A tabela 7 que passamos a apresentar mostra que, do cruzamento entre as variáveis «experiência de reprovações no ES» e «mudança de escola» o resultado aponta que 369 (71%) já reprovaram pelo menos uma vez no ES e que os que têm duas ou mais reprovações são 28,8% (mais de ¼), ou seja, para cada 100 dos inquiridos; aproximadamente 29 já reprovaram duas ou mais vezes.

Tabela 7 – Experiência de reprovação no ES * Mudança de escola

			Mudança de uma escola para outra		Total
			Não	Sim	Não
Experiência de reprovação no ES	Nunca reprovou	Count	94	111	205
		% within Experiência de reprovação no ES	45,9%	54,1%	100,0%
		% within Mudança de uma escola para outra	62,3%	30,1%	39,4%
		% of Total	18,1%	21,3%	39,4%
	Já reprovou uma vez	Count	41	108	149
		% within Experiência de reprovação no ES	27,5%	72,5%	100,0%
		% within Mudança de uma escola para outra	27,2%	29,3%	28,7%
		% of Total	7,9%	20,8%	28,7%
	Já reprovou duas ou mais vezes	Count	16	150	166
		% within Experiência de reprovação no ES	9,6%	90,4%	100,0%
		% within Mudança de uma escola para outra	10,6%	40,7%	31,9%
		% of Total	3,1%	28,8%	31,9%
Total	Count	151	369	520	
	% within Experiência de reprovação no ES	29,0%	71,0%	100,0%	
	% within Mudança de uma escola para outra	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	29,0%	71,0%	100,0%	

Essas experiências de reprovação explicarão grande parte do abandono escolar, pois aumentam este risco nesses alunos, os tornam mais frágeis animicamente. Aliás, Cortesão e Torres (1990) defendem que as experiências de fracasso escolar levam os alunos a perderem confiança em si mesmos, a reforçar o desinteresse pela leitura, com a agravante de, por um lado, desenvolverem apetência por hábitos inócuos como o uso de drogas, as práticas de pornografia e delinquência, os quais têm um reflexo deveras negativo na sua vida adulta.

7.2.1.5 Tipo de apoio que mais precisam os alunos

Ainda, no quadro da análise dos dados de caracterização das amostras das duas escolas, importa salientar que os alunos quando chamados a responder sobre o tipo de apoio que mais precisam, em conformidade com a tabela 8 que se segue, salvo o facto de 29,4% terem apontado que não precisam de qualquer apoio, a verdade é que, também, 38% dos alunos manifestaram que necessitam de apoio a nível das nas necessidades básicas, sem as quais, de certa forma, colocam em risco a continuidade dos estudos (apoios no pagamento ou redução das propinas com 17,5% das frequências, nos transportes e materiais com 17,5% e na alimentação os outros 9%).

Comparando as duas escolas a nível de apoios que os seus respetivos alunos mais necessitam, podemos observar muitas diferenças, pois, por um lado, há uma diferença abissal entre as percentagens dos alunos apontaram a necessidade de apoio na alimentação (ETGDH com 80,9%

e ESPCR com 19,1%) e, por outro, a ESPCR supera a ETGDH em 47,6 pontos percentuais. A tabela 9 evidencia que as diferenças, embora mais moderadas, se estendem às percentagens verificadas a nível das necessidades de apoios para as propinas (ETGDH a superar em 18,8%) e para os transportes (ESPCR supera em apenas 4%).

Todavia, há que reconhecer que no interior da ilha de Santiago os alunos estão habituados a percorrer grandes distâncias para que possam ter acesso às vias principais, onde circulam os meios de transportes particulares (carinhas Hilux, Hiace,...), em contraposição, muitos dos alunos que vivem nos arredores da cidade da Praia, por não terem esse hábito, são obrigados a apanhar dois autocarros para poderem chegar à escola.

Merece destaque a percentagem dos alunos que apelam pelo apoio a nível de orientação psicopedagógica, não tanto pela expressividade que o valor (11,7% do total) representa, mas pela expressiva diferença entre as duas escolas. Os dados apontam que a ESPCR, com 73,8% de frequências, mais do que a ETGDH, precisa, urgentemente, repensar as suas estratégias de apoio aos alunos em matéria de escolha da área de estudo e do acompanhamento psicopedagógico.

Tabela 8 – Escola onde estuda * Tipos de apoios que mais necessitam os alunos

			Tipo de apoio que mais necessita						Total
			Não apontou	Métodos de estudo	Propina escolar	Transporte e materiais	Orientação psico-pedagógica	Alimentação	
Escola onde estuda	ETGDH	Count	78	13	85	40	16	38	270
		% within Escola onde estuda	28,9%	4,8%	31,5%	14,8%	5,9%	14,1%	100,0%
		% within Tipo de apoio que mais necessita	51,0%	52,0%	59,4%	44,0%	26,2%	80,9%	51,9%
		% of Total	15,0%	2,5%	16,3%	7,7%	3,1%	7,3%	51,9%
	ESPCR	Count	75	12	58	51	45	9	250
		% within Escola onde estuda	30,0%	4,8%	23,2%	20,4%	18,0%	3,6%	100,0%
		% within Tipo de apoio que mais necessita	49,0%	48,0%	40,6%	56,0%	73,8%	19,1%	48,1%
		% of Total	14,4%	2,3%	11,2%	9,8%	8,7%	1,7%	48,1%
Total		Count	153	25	143	91	61	47	520
		% within Escola onde estuda	29,4%	4,8%	27,5%	17,5%	11,7%	9,0%	100,0%
		% within Tipo de apoio que mais necessita	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,4%	4,8%	27,5%	17,5%	11,7%	9,0%	100,0%

Enfim, à luz dos dados da tabela acima, quer numa quer noutra escola, o conceito que os alunos têm de *apoio* fica aquém da perspectiva que é assumida por Booth e Ainscow (2002: 11), quando sublinham que *apoio* diz respeito a “(...) *todas as actividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade*” (sic).

Por seu turno, a tabela 9 abaixo mostra que 84,1% dos inquiridos na ETGDH já estiveram a estudar noutras escolas do ES, ou seja, que para cada 100 dos inquiridos apenas 16 começaram a estudar neste nível de ensino nesta instituição educativa. Esta situação não é tão expressiva em relação aos inquiridos da ESPCR.

Tabela 9 – Escola onde estuda * Mudança de uma escola para outra

			Mudança de uma escola para outra		Total
			Não	Sim	
Escola	ETGDH	Count	43	227	270
		% within Escola onde estuda	15,9%	84,1%	100,0%
		% within Mudança de uma escola para outra	28,5%	61,5%	51,9%
		% of Total	8,3%	43,7%	51,9%
	ESPCR	Count	108	142	250
		% within Escola onde estuda	43,2%	56,8%	100,0%
		% within Mudança de uma escola para outra	71,5%	38,5%	48,1%
		% of Total	20,8%	27,3%	48,1%
Total	Count		151	369	520
	% within Escola onde estuda		29,0%	71,0%	100,0%
	% within Mudança de uma escola para outra		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		29,0%	71,0%	100,0%

Associando os dados referentes às necessidades de apoios manifestados pelos alunos com os dados da tabela 9 acima, uma outra conclusão que tiramos é que, este cenário, por um lado, dá sinais de haver fortes probabilidades de abandono escolar por parte desses alunos. Todavia, esses sinais são mais incisivos entre os alunos da ETGDH do que entre os alunos da ESPCR. A tabela 10 que se segue permite-nos, efectivamente, observar que as diferenças entre as duas escolas são estatisticamente significativas, dado que o valor do teste de independência do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 46,860$ com $gl = 1$ e $sig = .000$) é inferior a 5%. Isto significa que, para além das duas escolas serem vistas como uma segunda alternativa para muitos alunos que já tenham tido experiências de reprovação no ES, os resultados mostram que existem grandes diferenças entre as escolas a nível da quantidade dos alunos que se mudaram de outras escolas.

Tabela 10 – Teste *t* referente à possibilidade de abandono nas duas escolas

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	46,860 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	45,546	1	,000		
Likelihood Ratio	47,903	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	46,770	1	,000		
N of Valid Cases	520				

Essa possibilidade de abandono escolar encontra sustentação na forma como percebemos a economia de aprendizagem que, segundo Huot (2002: 83), é calculada, usando a “taxa de economia da aprendizagem”. Acrescenta que esta taxa, nos termos que se apresenta na figura 16 abaixo, permite calcular a retenção do aluno no final de um processo de aprendizagem.

Figura 15 – Fórmula de cálculo da Taxa de Economia de Aprendizagem

Taxa de Rendimento Académico	$\frac{\text{N.º de tentativas para aprendizagem inicial} - \text{N.º de tentativas para aprender}}{\text{N.º de tentativas para aprendizagem inicial}} \times 100$
-------------------------------------	---

A verdade é que a par desta perspetiva teórica, temos o sentimento ou perceção dos próprios inquiridos, uma vez que quando quisemos saber se cogitam a possibilidade de abandonar a escola, pese embora o facto de ter-se verificado que a maioria pensa em continuar e concluir com sucesso ES, a percentagem dos que não descartam a possibilidade de abandonarem a escola antes de concluírem os estudos a este nível é deveras expressiva, conforme a tabela 11 abaixo.

Tabela 11 – Escola onde estuda * Possibilidade de abandono escolar

			Possibilidade de abandono		Total
			Não	Sim	
Escola	ETGDH	Count	172	98	270
		% within Escola onde estuda	63,7%	36,3%	100,0%
		% within Possibilidade de abandono	48,3%	59,8%	51,9%
		% of Total	33,1%	18,8%	51,9%
	ESPCR	Count	184	66	250
		% within Escola onde estuda	73,6%	26,4%	100,0%
		% within Possibilidade de abandono	51,7%	40,2%	48,1%
		% of Total	35,4%	12,7%	48,1%
Total		Count	356	164	520
		% within Escola onde estuda	68,5%	31,5%	100,0%
		% within Possibilidade de abandono	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	68,5%	31,5%	100,0%

7.2.2 Percepção dos alunos sobre a inclusão na ETGDH e na ESPCR

Apraz-nos enfatizar que nesta parte importa-nos comparar o desempenho das duas escolas nas três vertentes da EI – *culturas, políticas e práticas* –, com o fito de, por um lado, aferir sobre a percepção dos alunos sobre as suas respetivas escolas e os possíveis fatores que possam explicar o fracasso e o conseqüente abandono escolar por parte de alguns alunos, bem como apurar qual dessas três dimensões atrás referidas estão a contribuir ou a dificultar a prossecução dos ideais propostos pelo paradigma da inclusão consubstanciados em dois grandes pressupostos: as garantias de igualdade e equidade a todos os alunos.

7.2.2.1 Percepção dos alunos sobre a inclusão na ETGDH

Antes de incidirmos sobre as percepções dos alunos, procurámos analisar a normalidade da distribuição entre os inquiridos no que toca á variável género para, a partir dos resultados decidir pelo teste que se adequa melhor. Com efeito, na tabela 12 que se segue vemos que, entre os 270 inquiridos na ETGDH, aparecem indivíduos com idade mínima de 13 e máxima de 22 anos.

Tabela 12 – Idade dos alunos inquiridos na ETGDH

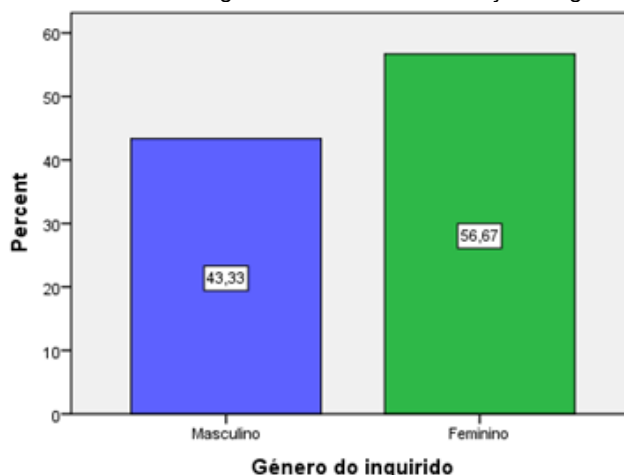
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13 a 15 anos	29	10,7	10,7	10,7
	16 a 18 anos	169	62,6	62,6	73,3
	19 a 21 anos	71	26,3	26,3	99,6
	22 e mais anos	1	,4	,4	100,0
Total		270	100,0	100,0	

Já a tabela 13 que se segue permite constatar que se trata de uma distribuição unimodal, que e que a assimetria (*Skeuness*) apresenta um valor $-.271/0,148 = -1,83$, o que significa existência de indícios suficientes para se significativos de assimetria e, ainda que *Kurtosis* ($-1,941/.295 = -.658$) é um valor relativamente abaixo do zero. Tudo isto leva-nos a concluir que esses indicadores fazem com que a distribuição seja platicúrtica (*z-score* abaixo de $-1,96$), isto é, a distribuição é ligeiramente achatada, conforme apresenta o gráfico 3 abaixo.

Tabela 13 – Estatística dos alunos em função do género

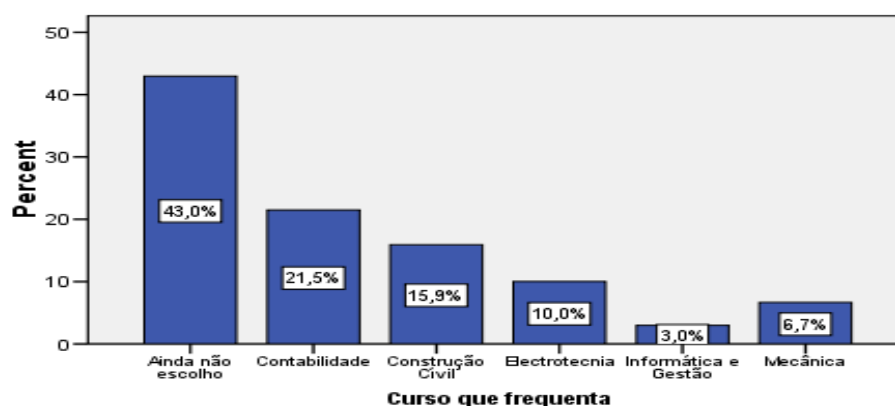
N	Valid	270
	Missing	0
Mean		1,57
Median		2,00
Mode		2
Std. Deviation		,496
Variance		,246
Skewness		-,271
Std. Error of Skewness		,148
Kurtosis		-1,941
Std. Error of Kurtosis		,295
Percentiles	25	1,00
	50	2,00
	75	2,00

Gráfico 3 – Histograma dos alunos em função do género



A tabela 13 acima, por sua vez, mostra que o género feminino afigura a maioria dos inquiridos (56,7%). Isto não significa que no ano letivo (2010/2011) estiveram a estudar mais meninas do que rapazes, mas sim maior disponibilidade das meninas em responder ao questionário, enquanto o gráfico 4 que se segue mostra que, dos cinco cursos (Contabilidade e Administração, Construção Civil, Electrotecnia, Informática de Gestão e Mecânica), o de Contabilidade e Administração (21,5%) aparece com maior número de inquiridos. Construção Civil (15,8%) e Electrotecnia (10%) ocupam, respetivamente segundo e terceiro lugares.

Gráfico 4– Alunos inquiridos, por curso que vêm frequentando



O facto de na última posição aparecer o curso de informática, desperta-nos preocupação, tendo em conta a existência de poucos alunos a fazer este curso deve-se ao facto de o mesmo só passou a fazer parte das ofertas formativas da escola em questão no presente ano letivo e a funcionar com uma turma de 20 alunos.

7.2.2.2 Percepção dos alunos sobre a EI na ETGDH

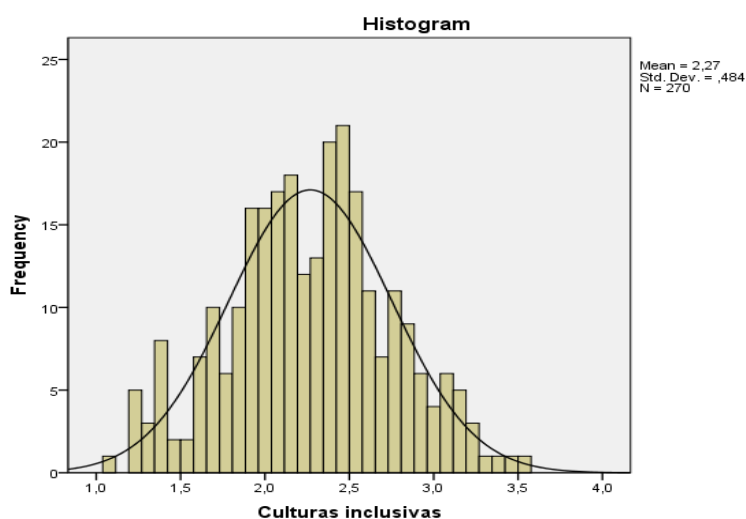
7.2.2.2.1 Percepção dos alunos sobre as Culturas inclusivas

Os inquiridos tiveram em apreço 13 indicadores com afirmações que encetam para a filosofia da inclusão, associados à uma escala de auto-resposta com os itens “concordo inteiramente”, “concordo até certo ponto”, “discordo” e “preciso mais informação” e, assumindo, respetivamente, os valores de 1 a 4 para afeito de processamento e tratamento na matriz de dados criadas na ferramenta SPSS. A seguir, a tabela 14 evidencia que a média da percepção dos inquiridos sobre a dimensão *culturas* é 2,27 (DP = .484), o que significa que, em média concordam até certo ponto com os 13 indicadores avaliados; constatamos que se trata de uma distribuição assimétrica negativa, uma vez que a *Kurtosis* é um valor negativo (-.262), permitindo concluir que a curva é platicúrtica, conforme aparece no gráfico 5 abaixo.

Tabela 14 – Percepção dos alunos sobre as *culturas*

N	Valid	270
	Missing	0
Mean		2,27
Median		2,31
Mode		2
Std. Deviation		,484
Skewness		-,012
Std. Error of Skewness		,148
Kurtosis		-,262
Std. Error of Kurtosis		,295
Minimum		1
Maximum		4

Gráfico 5 – Histograma de percepções dos alunos sobre as *culturas*



Isto é apresentado de uma forma detalhada no quadro abaixo, onde consta que a maioria dos alunos tem uma percepção, de certa forma, positiva em relação à cultura da escola onde estudam, pois, de um total de 13 indicadores, constata-se que o nível de concordância (concordo inteiramente com 29,2% e concordo até certo ponto com 31,1%) é de 60,3%.

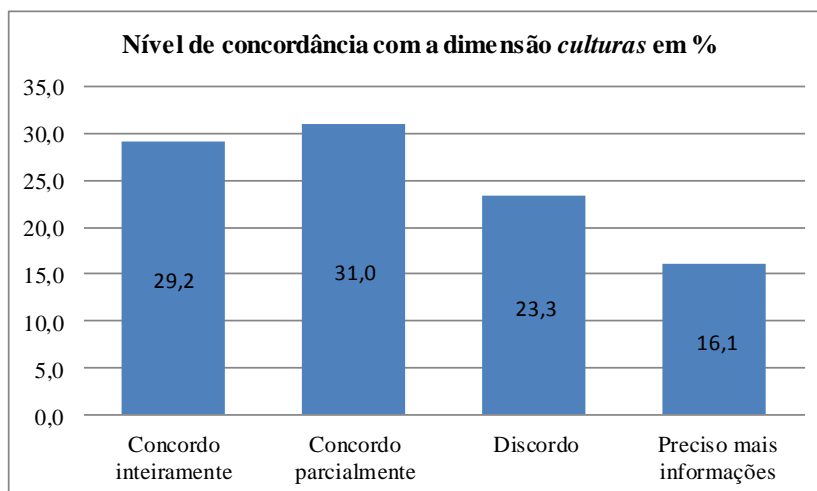
Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola	142	52,6	88	32,6	23	8,5	17	6,3	100,0	
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.	49	18,1	144	53,3	58	21,5	19	7,0	100,0	
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.	94	34,8	93	34,4	52	19,3	31	11,5	100,0	
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	83	30,7	98	36,3	57	21,1	32	11,9	100,0	
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	45	16,7	64	23,7	84	31,1	77	28,5	100,0	
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	92	34,1	81	30,0	48	17,8	49	18,1	100,0	
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	56	20,7	64	23,7	80	29,6	70	25,9	100,0	
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	58	21,5	90	33,3	64	23,7	58	21,5	100,0	
A.2.2 Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	10	18,5	57	21,1	94	34,8	69	25,6	100,0	
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.	92	34,1	63	23,3	94	34,8	21	7,8	99,8	
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.	93	34,4	93	34,4	48	17,8	36	13,3	100,0	
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	74	27,4	79	29,3	62	23,0	55	20,4	100,0	
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	97	35,9	78	28,9	54	20,0	41	15,2	100,0	
Totais parciais e as suas respetivas médias	76	29,2	84	31,1	63	23,3	44	16,4	100,0	

Quadro 9 – Nível de concordância dos inquiridos sobre as *culturas*

A título de síntese, aparece de seguida o gráfico 6 a ilustrar que, face às afirmações que apontam para a promoção da cultura inclusiva, a maioria dos inquiridos posiciona-se relativamente favorável, tendo em conta que 28% concorda inteiramente, 32% concorda até certo ponto. Também é verdade que a percentagem dos que discordam e dos que se mostram não estarem na posse de informações importantes acerca do quotidiano da escola são muito expressivas.

Ora, neste particular, as medidas que se revelam importantes passam, naturalmente, pela aposta na promoção de palestras, na aproximação da escola às comunidades e, sobretudo, numa melhor interação entre os professores e entre estes e os alunos para que todos possam perceber os desígnios da inclusão e, a partir daí, consigam moldar os seus comportamentos em prol do atendimento à diversidade dentro e fora da sala de aula e, por extensão, criar condições para que as políticas que vêm sendo traçadas encontrem um terreno fértil e favorável

Gráfico 6 – Percepção dos alunos inquiridos sobre as *culturas* da ETGDH



7.2.2.2.2 Percepção dos alunos sobre a ETGDH em matéria de Políticas inclusivas

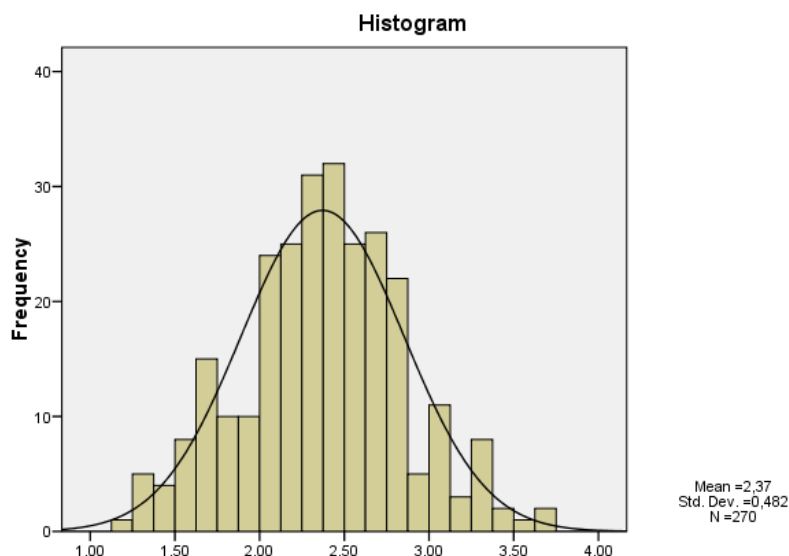
Conforme a tabela 15 abaixo, a média da percepção dos inquiridos sobre a inclusão na ETGDH a nível das *políticas* é de 2,37 (DP = .48), o que significa que, em média os alunos concordam até certo ponto com os 15 indicadores que estiveram em apreço. À semelhança do que aconteceu com as *culturas*, foram associados a quatro itens “concordo inteiramente”, “concordo até certo ponto”, “discordo” e “preciso mais informação”, assumindo, respetivamente, os valores de 1 a 4 com os propósitos que, também, já referimos.

A tabela 15 viabiliza, também, a constatação de que estamos em presença de uma distribuição assimétrica negativa. Enfim, sendo a *Kurtosis* um valor negativo (-.03714), a conclusão é que os dados estão dispersos entre si e que a curva de distribuição é achatada, ou seja, platicúrtica, a qual é apresentada no gráfico 7 que se segue.

Tabela 15 – Percepção dos alunos sobre as *Políticas*

N	Valid	270
	Missing	0
Mean		2,3714
Median		2,4000
Mode		2,33
Std. Deviation		,48201
Variance		,232
Skewness		,030
Std. Error of Skewness		,148
Kurtosis		-,037
Std. Error of Kurtosis		,295
Minimum		1
Maximum		4

Gráfico 7 – Histograma da percepção dos alunos sobre as *Políticas*



Cientes de que esses dados permitem perceber minimamente a percepção dos inquiridos sobre a escola onde estudam a nível da dimensão *políticas*, ainda assim, procurámos analisar separadamente como os mesmos se posicionaram em relação a cada item em particular.

Para esse efeito, usamos os mesmos procedimentos adotados em relação às *culturas*. Opinaram sobre 15 indicadores com afirmações que concorrem para as medidas que estão em estreita sintonia com o que a perspectiva inclusiva advoga para que se possa garantir os direitos de igualdade a nível do acesso e de equidade em termos de participação em todas as atividades escolares e extraescolares e em termos de desenvolvimento e/ou aprendizagem.

Assim sendo, segue-se o quadro 10, que mostra as percentagens obtidas por cada um dos indicadores. A primeira ilação que tiramos destes dados é que a maioria dos inquiridos tem uma percepção relativamente favorável em relação às políticas da escola onde estudam, tendo em conta que os itens “concorda inteiramente” e “concorda até certo ponto” acumularam um total de 58,4% das frequências.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo		Concordo				Preciso mais		Total
		inteiramente		Até certo ponto				Discordo		
						N	%			
		B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	75	27,8	74	27,4	32	11,9	
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	87	32,2	82	30,4	37	13,7	64	23,7	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	104	38,5	72	26,7	58	21,5	36	13,3	100,0
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	118	43,7	83	30,7	46	17	23	8,5	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	84	31,1	104	38,5	55	20,4	27	9,8	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	122	45,2	80	29,6	39	14,4	29	10,7	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	67	24,8	96	35,6	54	20,0	53	19,6	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	66	24,4	87	32,2	39	14,4	78	28,9	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	60	22,2	73	27,0	45	16,7	92	34,1	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.	63	23,3	71	26,3	50	18,5	86	31,9	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	79	29,3	87	32,2	44	16,3	60	22,2	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	38	14,1	80	29,6	58	21,5	94	34,8	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	66	24,4	95	35,2	57	21,1	52	19,3	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	56	20,7	88	32,6	69	25,6	57	21,1	100,0
B.2.9	O bullying é desencorajado.	33	12,1	75	27,8	63	23,3	99	36,7	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		75	27,6	83	30,8	50	18,4	63	23,2	100,0

Quadro 10 – Perceção dos inquiridos sobre as *políticas*

Para melhor clarificarmos em quais os domínios os inquiridos se mostraram que não vêm estando em sintonia com as decisões políticas da escola, temos o quadro 11 abaixo, no qual vê-se que são cinco os indicadores (33,3%) onde a moda é 4, ou seja, onde se registaram o maior número de inquiridos a manifestar a necessidade de mais informações. Isto mostra que os alunos não têm vindo a ser envolvidos nas decisões políticas da escola que há pouca divulgação de informações relacionadas com a gestão da escola.

Indicadores das Políticas inclusivas		N	Mean	Median	Mode
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas com transparência.	270	2,5	2	4
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	270	2,3	2	1
B.1.3	A escola procura admitir todos os alunos da sua comunidade.	270	2,1	2	1
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	270	1,9	2	1
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	270	2,1	2	2
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	270	1,9	2	1
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	270	2,3	2	2
B.2.2	As ações de formação de profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.	270	2,5	2	2
B.2.3	As políticas relativas às NEE são claras e objetivamente políticas de inclusão.	270	2,6	3	4
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicas existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos.	270	2,6	3	4
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	270	2,3	2	2
B.2.6	Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.	270	2,8	3	4
B.2.7	A escola adota políticas eficazes de minimização de exclusão de alunos por motivos disciplinares.	270	2,4	2	2
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	270	2,5	2	2
B.2.9	O <i>bullying</i> é desencorajado.	270	2,8	3	4

Quadro 11 – Percepção dos inquiridos em média, media e moda.

No quadro 11 acima vemos que o distanciamento entre a direção e os alunos é expressiva, uma vez que a moda 3 corresponde ao item «discordo», em quatro (acima 26,67%) dos indicadores. Esta situação não é favorável à perspectiva inclusiva, que defende que o projecto político-pedagógico deve ser divulgado e conhecido por todos na escola.

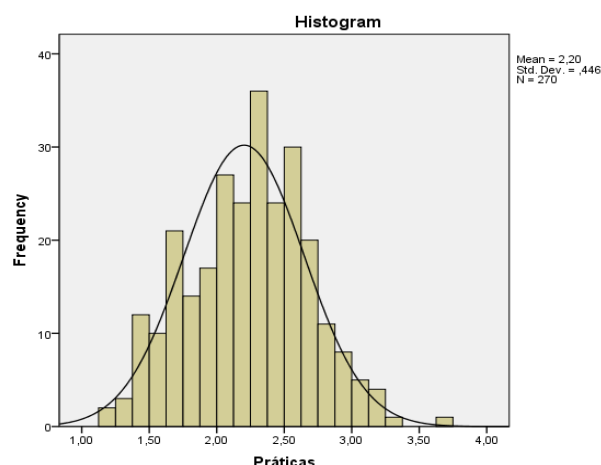
7.2.2.2.3 Percepção dos alunos sobre a ETGDH em relação às práticas

A tabela 16 abaixo mostra que a média da percepção dos inquiridos sobre as *práticas* é 2,20 (DP = .446), que, em média, os alunos concordam até certo ponto com os 16 indicadores tidos como referências para medir a percepção dos alunos sobre as práticas da escola onde estudam face aos desafios da inclusão escolar. Os dados das medidas de tendência central (*Mean*<*Median*<*Mode*) e o valor negativo (-.326) da *Kurtosis* são requisitos que permitem concluir que a distribuição ilustrada no gráfico 8 que se segue é platicúrtica.

Tabela 16 – Percepção dos alunos sobre as práticas na ETGDH

N	Valid	270
	Missing	0
Mean		2,2023
Median		2,2500
Mode		2,31
Std. Deviation		,44582
Skewness		-,026
Std. Error of Skewness		,148
Kurtosis		-,326
Std. Error of Kurtosis		,295
Minimum		1,19
Maximum		3,63

Gráfico 8 – Histograma das percepções dos alunos sobre as práticas



Ao procurarmos saber quais os indicadores que revelam os pontos fortes da escola onde estudam os inquiridos, deparamos que o contexto mais apreciado é a sala de aula e, mais concretamente, as estratégias pedagógicas que os professores utilizam. Vemos que os inquiridos denotam uma expressiva concordância (concordo inteiramente e concordo até certo ponto) em relação aos indicadores apresentados.

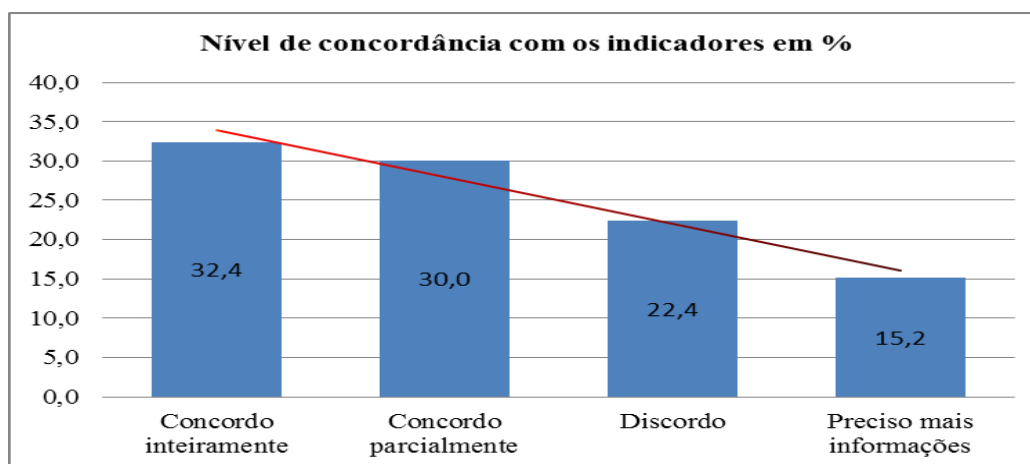
A ilação que tiramos dos aspetos que acabamos de destacar, tendo por base o quadro 12 que se segue, é que há uma certa demarcação entre os que concordam e os que discordam, mas também, um certo equilíbrio entre os inquiridos perante a situação que se lhes apresentou.

Todavia, nesse mesmo quadro verificamos que as percentagens registadas nos diferentes itens se traduzem naquilo que podemos considerar como ideal face aos desígnios da inclusão escolar, uma presença efetiva e expressiva dos que comungam dos ideais da inclusão e um menor número possível de pessoas desinformadas, conforme ilustra o gráfico 9 que passamos também a apresentar para sintetizar a informação e reforçar a compreensão.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	167	61,9	60	22,2	31	11,5	12	4,4	100,0
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	103	38,1	99	36,7	55	20,4	13	4,8	100,0
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	66	24,4	112	41,5	51	18,9	41	15,2	100,0
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	92	34,1	83	30,7	58	21,5	37	13,7	100,0
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	115	42,6	88	32,6	49	18,1	18	6,7	100,0
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	99	36,7	73	27,0	75	27,8	23	8,5	100,0
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	107	39,6	74	27,4	52	19,3	37	13,7	100,0
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	79	29,3	82	30,4	93	34,4	16	5,9	100,0
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e participação de todos os alunos.	66	24,4	62	23,0	42	15,6	100	37,0	100,0
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	160	59,3	57	21,1	37	13,7	16	5,9	99,8
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	64	23,7	92	34,1	87	32,2	27	10,0	100,0
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	48	17,9	89	33,0	64	23,7	69	25,6	100,0
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	52	19,2	85	31,5	54	20,0	79	29,3	100,0
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	65	24,1	87	32,2	63	23,3	55	20,4	100,0
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	59	21,9	71	26,3	82	30,4	58	21,5	100,0
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	59	21,9	82	30,4	74	27,4	55	20,4	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		88	32,4	81	30,0	60	22,4	41	15,2	100

Quadro 12 – Nível de concordância dos alunos com as *Práticas*

Gráfico 9 – Repartição das perceções dos inquiridos por graus de concordância



A seguir, o quadro 13 vem reforçar a expressividade da concordância dos alunos com as *práticas* da escola onde estudam, essa tabela pois dá-nos conta da concordância dos inquiridos com os indicadores a volta de 94%, valor este representado pelas modas 1 e 2 que correspondem, respetivamente, a «concordo inteiramente» e «concordo até certo ponto».

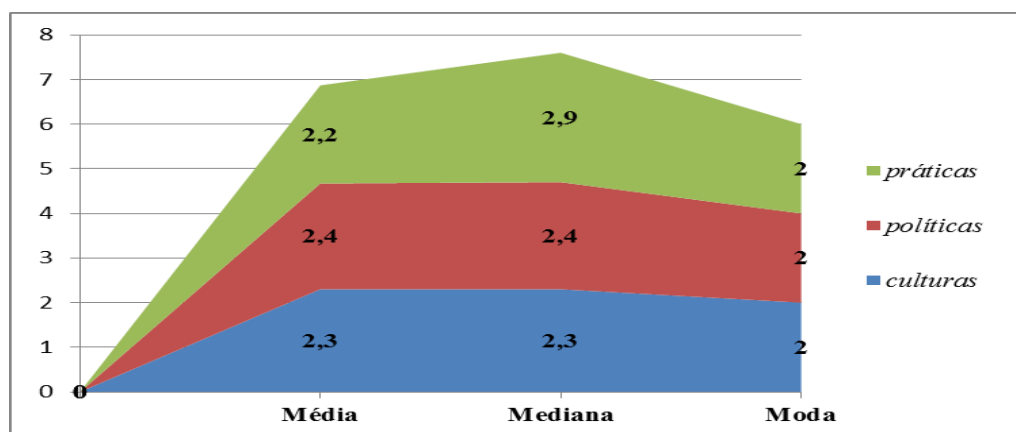
	Indicadores das Culturas inclusivas	N	Mean	Median	Mode
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	270	1,59	1	1
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	270	1,92	2	1
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	270	2,24	2	2
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	270	2,15	2	1
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.	270	1,89	2	1
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	270	1,98	2	1
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	270	2,07	2	1
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	270	2,14	2	2
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.	270	2,23	2	1
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	270	1,66	1	1
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	270	2,29	2	2
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	270	2,57	2	2
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	270	2,59	2	2
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	270	2,39	2	2
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	270	2,5	3	3
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	270	2,45	2	2

Quadro 13 – Perceção dos alunos sobre as *práticas* (média, mediana e moda)

7.2.2.2.4 Perceção dos alunos sobre o estado da arte da Inclusão na ETGDH

Globalmente, a perceção que os alunos têm sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH é positiva. Isto porque, vendo o gráfico 10 que se segue, notamos que a moda 2 repete-se a nível das três dimensões. Porém, as *práticas* demarcam-se das demais pela positiva.

Gráfico 10 – Perceção dos alunos sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH



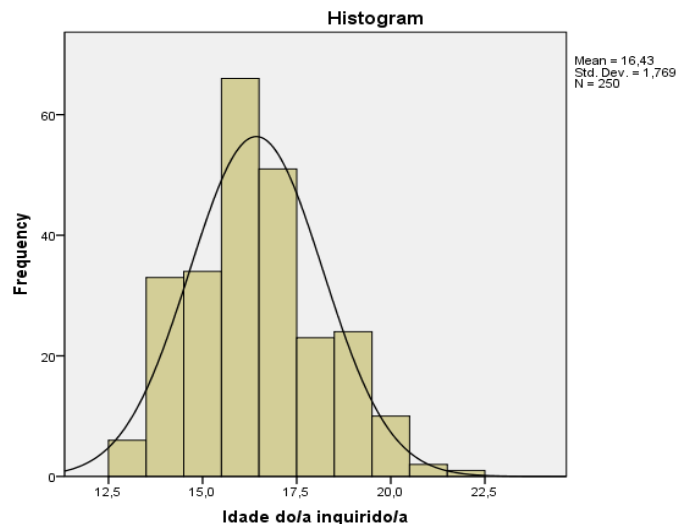
7.2.2.3 Percepção dos alunos sobre a inclusão na ESPCR

Em relação à ESPCR, é mister apontar, em primeiro lugar, que, segundo a tabela 17 abaixo, foram inquiridos 250 alunos com a idade mínima de 13 e máxima de 22 anos e uma média das idades de 16,43 anos ($DP = 1,769$). Por outro lado, a tabela apresenta a *Kurtosis* (-.188) com um valor ligeiramente abaixo do zero, o que dá para concluir que os dados estão ligeiramente dispersos entre si, originando, por isso, uma distribuição com um pequeno achatamento, quando comparada com uma distribuição normal. Isto tudo é, com efeito, representado no gráfico 11 que aparece imediatamente ao lado da tabela, cujos resultados acabamos de analisar.

Tabela 17 – Estatística de idades dos alunos inquiridos

N	Valid	250
	Missing	0
Mean		16,43
Median		16,00
Mode		16
Std. Deviation		1,769
Skewness		,372
Std. Error of Skewness		,154
Kurtosis		-,188
Std. Error of Kurtosis		,307
Minimum		13
Maximum		22

Gráfico 11 – Histograma das idades dos alunos

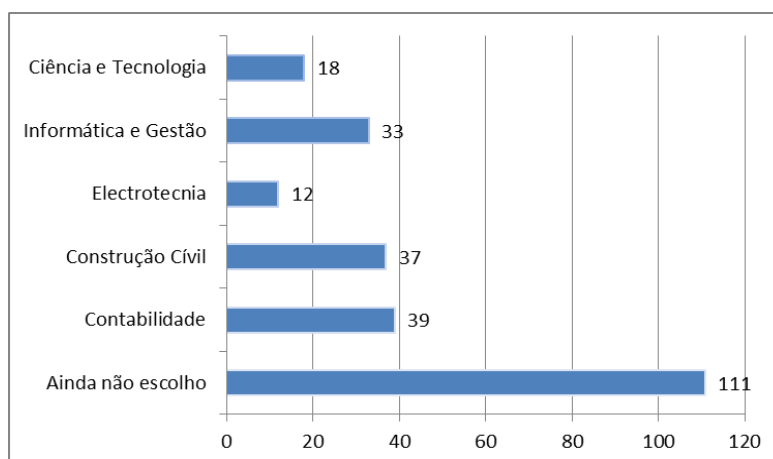


Da mesma forma, procurámos analisar os inquiridos, por um lado, em relação ao género (tabela 18 abaixo); vemos que dos 250 alunos inquiridos na ESPCR a maioria é do género masculino (51,6%) e, por outro lado, 111 (44,4%) sujeitos são alunos que se encontram ainda a estudar o 2.º ciclo (9.º e 10.º anos de escolaridade), enquanto a maioria (55,6%) subdivide-se por cinco áreas profissionalizantes (gráfico 12); são elas a Contabilidade e Administração com (39/15,6%), a Construção Civil (37/14,8%), a Electrotecnia (12/4,8%), a Informática de Gestão (33/13,2%) e a Ciência e Tecnologia (18/7,2%).

Tabela 18 – Estatística do gênero

		Frequency	Percent
Valid	Masculino	129	51,6
	Feminino	121	48,4
	Total	250	100,0

Gráfico 12 – Alunos inquiridos distribuídos em função do curso

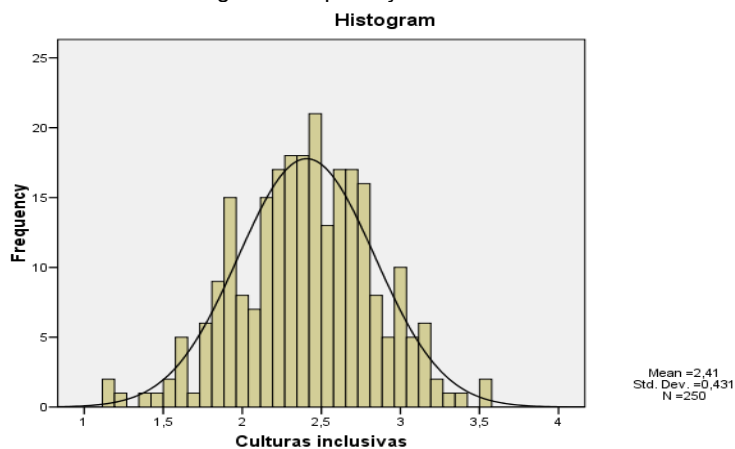


7.2.2.3.1 Percepção dos alunos na ESPCR sobre as Culturas inclusivas

Os alunos, perante os indicadores associados à dimensão *culturas*, mostraram, na generalidade, que concordam até certo ponto com os 13 indicadores, que tiveram como parâmetros, uma vez que a média da percepção é 2,41 (DP = .431), conforme a tabela 19 abaixo, na qual, vemos, igualmente, que *Kurtosis* tem um valor positivo (.69), permitindo concluir que a curva é assimétrica positiva, ou seja, leptocúrtica, conforme o gráfico 13 abaixo.

Tabela 19 – Estatística de percepções dos alunos sobre as *culturas*

N	Valid	250
	Missing	0
Mean		2,41
Median		2,38
Mode		2
Std. Deviation		,431
Skewness		-,157
Std. Error of Skewness		,154
Kurtosis		,069
Std. Error of Kurtosis		,307
Minimum		1
Maximum		4

Gráfico 13 – Histograma de percepções dos alunos sobre as *culturas*

Segundo o quadro 14 que se segue, a percepção dos alunos sobre as *culturas* é positiva, uma vez que, aproximadamente, 57% dos inquiridos manifestaram que concordam com os 15 indicadores

que foram tidos como referência. Entre os itens que mais se destacam pela positiva aparecem, por um lado, o item «A.1.1 - Todos se sentem bem-vindos à escola», cuja frequências de concordância é de 80,8%, e, por outro, os itens «A.1.2 - Os alunos ajudam se mutuamente» e A.2.4 -Os profissionais e os alunos se respeitam com, respetivamente, 65,2% e 64%.

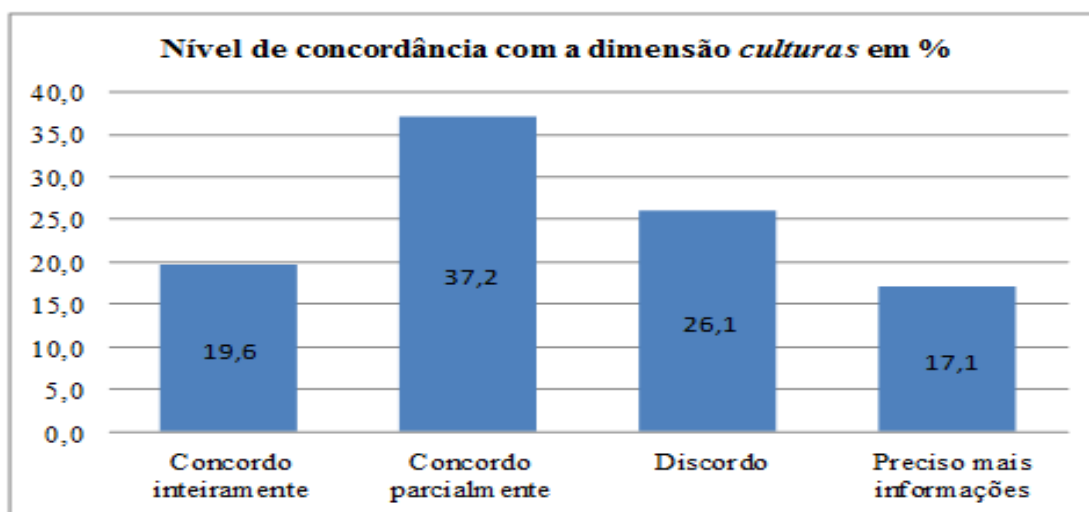
O quadro que se segue mostra que há um certo equilíbrio entre os que concordam e os que discordam da ideia de que a escola onde estudam reúne as condições necessárias para atendimento à diversidade. O mesmo quadro nos permite verificar que muitos inquiridos não se pronunciaram por falta de informação, pois esses dados apontam para 17 em cada 100.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Cultura Inclusiva		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola	88	35,2	114	45,6	29	11,6	19	7,6	100,0
A.1.2	Os alunos ajudam se mutuamente.	33	13,2	130	52,0	71	28,4	16	6,4	100,0
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.	41	16,4	111	44,4	54	21,6	44	17,6	100,0
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	44	17,6	113	45,2	74	29,6	19	7,6	100,0
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	39	15,6	65	26,0	83	33,2	63	25,2	100,0
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	70	28,0	94	37,6	32	12,8	54	21,6	100,0
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	31	12,4	57	22,8	75	30,0	87	34,8	100,0
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	53	21,2	93	37,2	50	20,0	54	21,6	100,0
A.2.2	Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	25	10,0	78	31,2	75	30,0	72	28,8	100,0
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.	36	14,4	78	31,2	123	49,2	13	5,2	99,8
A.2.4	Os profissionais e os alunos se respeitam.	42	16,8	118	47,2	66	26,4	24	9,6	100,0
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	62	24,8	83	33,2	49	19,6	56	22,4	100,0
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	73	29,2	76	30,4	66	26,4	35	14,0	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		49	19,6	93	37,2	65	26,1	43	17,1	100,0

Quadro 14 – Nível de concordância dos alunos inquiridos com as *culturas*

Em jeito de síntese, aparece, de seguida, o gráfico 14 a ilustrar a perceção dos inquiridos subdivididos pelos quatros itens da nossa escola (concordo inteiramente, concordo até certo ponto, discordo e preciso mais informação).

Gráfico 14 – Percepção dos inquiridos sobre as *culturas* da ETGDH



O mesmo gráfico mostra que o item mais assinalado foi «concordo até certo ponto», o que é reforçado pelo quadro 15 abaixo, no qual, observamos que estamos perante uma distribuição multimodal, sendo que a «moda 2» é que se repete mais vezes no conjunto dos 15 indicadores.

Indicadores da dimensão <i>Culturas inclusivas</i>		N	Mean	Mediana	Moda
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola.	250	1,916	2	2
A.1.2	Os alunos se ajudam mutuamente.	250	2,28	2	2
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.	250	2,404	2	2
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	250	2,272	2	2
A.1.5	A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	250	2,68	3	3
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	250	2,28	2	2
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	250	2,872	3	4
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	250	2,42	2	2
A.2.2	Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	250	2,776	3	2
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.	250	2,452	3	3
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros.	250	2,288	2	2
A.2.5	Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida da escola.	250	2,396	2	2
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	250	2,252	2	2

Quadro 15 – Percepção dos alunos sobre as *culturas* (média, mediana e moda)

No quadro 15 acima, temos, ainda, a destacar, o facto de os alunos apontarem a falta de (ou reduzida) cultura de disponibilidade dos intervenientes directa ou indirectamente envolvidos com o processo E-A como grandes fragilidades da escola no que toca às *culturas*. Para os alunos, há uma fraca parceria entre os profissionais e os encarregados de educação.

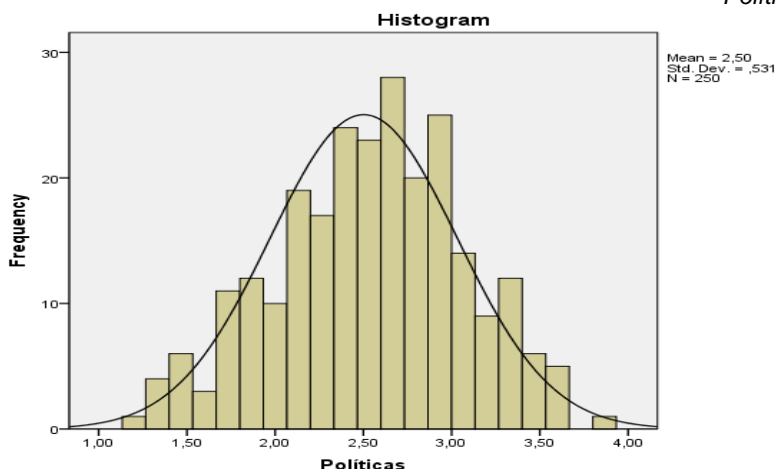
7.2.2.3.2 Percepção dos alunos sobre a ESPCR em matéria de Políticas

Baseando nos dados da tabela 20 abaixo, a média da percepção dos inquiridos sobre a inclusão na ESPCR no que respeita à dimensão *políticas* é 2,50 (DP = .531). Significa que, em média, os alunos aplaudem as políticas e as medidas que vêm sendo adotadas pela escola onde estudam.

Tabela 20 – Percepção dos alunos sobre as Políticas

N	Valid	250
	Missing	0
Mean		2,5016
Median		2,5333
Mode		2,87
Std. Deviation		,53116
Skewness		-,148
Std. Error of Skewness		,154
Kurtosis		-,380
Std. Error of Kurtosis		,307
Minimum		1,20
Maximum		3,80

Gráfico 15 – Histograma das percepções dos alunos inquiridos sobre as Políticas



Para darmos a conhecer as percepções dos inquiridos sobre a vertente *políticas*, apresentamos, de seguida, o quadro 16 que espelha as frequências e as respetivas médias registadas em cada um dos indicadores. Esses valores permitem-nos identificar dois grupos, de um lado está o grupo dos que manifestam uma relativa concordância com os indicadores e, de outro, o grupo dos que ou discordam ou precisam mais informação.

Esses dados revelam que a diferença entre os alunos que têm uma percepção favorável em relação às medidas que vêm sendo adotadas pela escola onde estudam e os que discordam ou dizem necessitar de mais informação é residual, pois o primeiro grupo supera o segundo em apenas 2,6 pontos percentuais.

Nessa mesma tabela, constatamos que esse equilíbrio deve-se ao facto de três indicadores terem percentagens de concordância com médias que demarcam das demais pela positiva, como são os casos de “A.1.5 - Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola” (62%), “A.2.7 - A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares”

(59,6) e “A.1.3 - A escola procura admitir todos alunos da sua localidade” (55,2%), bem como os vários casos onde se registam altos índices ou de discordância ou de falta informação.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo		Concordo		Discordo		Preciso mais		Total
		inteiramente	Até certo ponto					informação		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	46	18,4	43	17,2	37	14,8	124	49,6	100,0
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	65	26,0	76	30,4	15	6,0	94	37,6	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	79	31,6	69	27,6	46	18,4	56	22,4	100,0
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	84	33,6	63	25,2	80	32,0	23	9,2	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	76	30,4	79	31,6	64	25,6	31	12,4	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	83	33,2	56	22,4	77	30,8	34	13,6	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	45	18,0	79	31,6	43	17,2	83	33,2	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	49	19,6	68	27,2	66	26,4	67	26,8	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	35	14,0	58	23,2	45	18,0	112	33,2	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.	48	19,2	81	32,4	38	15,2	83	33,2	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	73	29,2	84	33,6	36	14,4	57	22,8	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	36	14,4	67	26,8	43	17,2	104	41,6	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	59	23,6	90	36,0	43	17,2	58	23,2	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	50	20,0	75	30,0	66	26,4	59	23,6	100,0
B.2.9	O bullying é desencorajado.	59	23,6	48	19,2	95	38,0	48	19,2	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		59	23,7	69	27,6	53	21,2	69	26,8	100,0

Quadro 16 – Perceção dos inquiridos sobre as Políticas

Temos que reconhecer que são mais preocupantes as situações em que os valores de discordância são, em simultâneo, elevados e dizem respeito aos aspetos indispensáveis na prossecução dos desígnios da inclusão escolar. Estamos a falar, por exemplo, dos indicadores «B.2.9 - O *bullying* é desencorajado», «B.2.8 - As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas», «B.2.2 - As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade» e «B.2.6 - Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e

comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem». Entretanto, é contraproducente ignorarmos o facto de, em vários indicadores, os inquiridos terem manifestado falta de informação, pois no quadro 17 que se segue, a moda «4» repete-se várias vezes.

Indicadores das Políticas	Média	Mediana	Moda
B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	2,96	3	4
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	2,55	2	4
B.1.3 A escola procura admitir todos os alunos da sua comunidade.	2,32	2	1
B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	2,17	2	1
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	2,2	2	2
B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	2,25	2	1
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	2,66	3	4
B.2.2 As ações de formação de profissionais contribuem para responder à diversidade.	2,6	3	2
B.2.3 As políticas relativas às NEE são claras e objetivamente políticas de inclusão.	2,94	3	4
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicas existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos.	2,62	2	4
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	2,31	2	2
B.2.6 Existe articulação entre as políticas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.	2,86	3	4
B.2.7 A escola adota políticas eficazes de minimização de exclusão de alunos por motivos disciplinares.	2,4	2	2
B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	2,54	2,5	2
B.2.9 O <i>bullying</i> é desencorajado.	2,53	3	3

Quadro 17 – Perceção dos inquiridos sobre as *Políticas* (média, mediana e moda).

Este panorama de défices de informação mostra o fosso que existe entre os órgãos de decisão e os alunos como também influenciou na avaliação que fazem da escola onde estuda, limitando-nos, por conseguinte, numa apreciação mais objetiva possível da realidade em estudo.

Para a mudança de cenários desta natureza, Estebaranz García (2010) alega que uma escola inteligente é aquela que é capaz de envolver todos os actores directa ou indirectamente envolvidos com a dinâmica da escola, o que em outras palavras, significa dizer que as instituições educativas são instadas a terem como linhas de orientação três princípios fundamentais sugeridos por MacGilchrist *et al.* (1997), que são a mudança com base na liderança, os professores assumindo-se como agentes principais da mudança e o foco no aluno. Acrescenta a autora que é preciso uma abordagem construtivista e sistémica da escola e da dinâmica desta e que passa pelo estabelecimento de uma cultura que premeia a identidade compartilhada, o espírito de grupo, de cooperação e comunicação, o nivelamento de talentos.

Estamos a falar de uma identidade do professor nos termos em que é apresentada por Nóvoa (2002), isto é, uma identidade não como produto final mas sim em constante construção, assumindo que o exercício da profissão docente requer lutas e conflitos constantes.

Na verdade, estas preocupações vêm corroborar a preocupação de Senge (1990: XIV), quando sublinha que “(...) only by changing how we think can we change deeply embeded policies and practices. Only by changing how we interact can we share visions, shared understandings, and new capacities for coordinated action be established.”

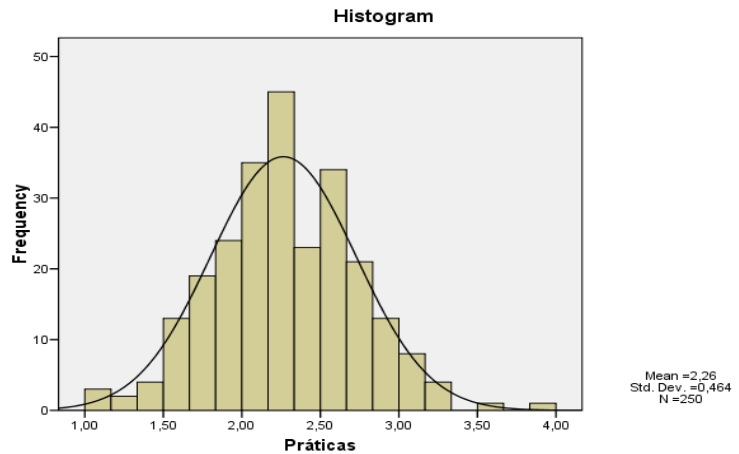
7.2.2.3.3 Percepção dos alunos sobre a ESPCR em relação às Práticas

A tabela 21 e o gráfico 16 que se seguem evidenciam que a média da percepção dos alunos sobre as *práticas* é 2,26 (DP = .464), que, em média, os alunos concordam até certo ponto com os 16 indicadores usados para quantificar a percepção dos alunos no que respeita às *práticas*. num total de 16 indicadores, em 14 (87,5%) os inquiridos manifestaram ou que concordam totalmente ou que concordam parcialmente. Esses dados mostram que a distribuição é assimétrica positiva.

Tabela 21 – Percepção dos alunos sobre as Práticas na ETGDH

N	Valid	250
	Missing	0
Mean		2,2643
Median		2,2500
Mode		2,25
Std. Deviation		,46373
Skewness		,086
Std. Error of Skewness		,154
Kurtosis		,356
Std. Error of Kurtosis		,307
Minimum		1,00
Maximum		3,94

Gráfico 16 – Histograma da das percepções dos alunos sobre as Práticas

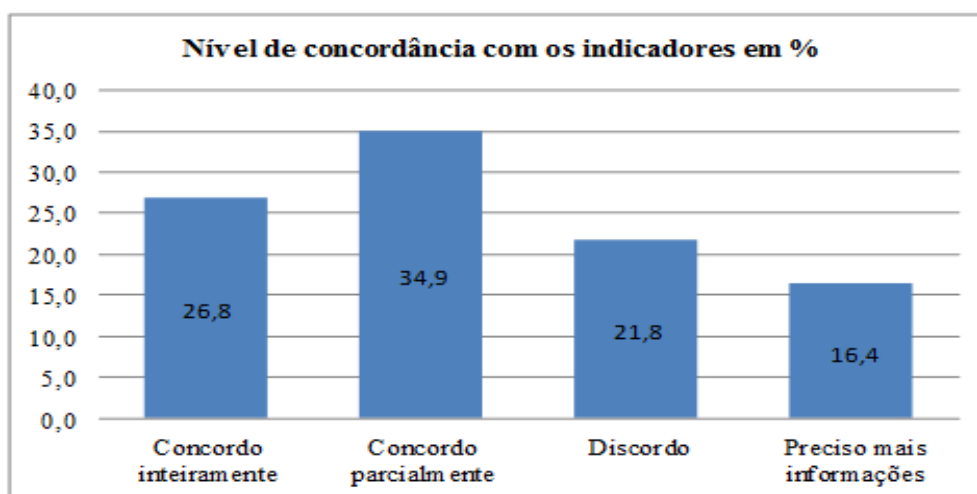


Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%			N	%	
		N	%	N	%	N	%			
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	113	45,2	74	29,6	48	19,2	15	6,0	100,0
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos.	92	36,8	100	40,0	48	19,2	10	4,0	100,0
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	50	20,0	98	39,2	59	23,6	43	17,2	100,0
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	59	23,6	92	36,8	59	23,6	40	16,0	100,0
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	85	34,0	104	41,6	43	17,2	18	7,2	100,0
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	69	27,6	106	42,4	49	19,6	26	10,4	100,0
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	83	33,2	94	37,2	52	20,8	21	8,4	100,0
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	68	27,2	75	30,0	83	33,0	24	9,6	100,0
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação dos alunos.	67	26,8	85	34,0	39	15,6	59	23,6	100,0
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	137	54,8	69	27,6	32	12,8	12	4,8	99,8
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	36	14,4	91	36,4	91	36,4	32	12,8	100,0
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	43	17,2	60	24,0	68	27,2	79	31,6	100,0
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	43	17,2	83	33,2	39	15,6	85	34,0	100,0
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	50	20,0	105	42,0	52	20,8	43	17,2	100,0
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	35	14,0	76	30,4	58	23,2	81	32,4	100,0
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	42	16,8	86	34,4	53	21,2	69	27,6	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		67	26,8	87	34,9	55	21,8	41	16,4	100,0

Quadro 18 – Nível de concordância dos inquiridos com os indicadores das *práticas*

Os dados da tabela 18 permitem-nos concluir que o primeiro aspeto a reter é o facto de se tratar da dimensão onde se registou o maior nível de concordância. Aplicando uma máxima popular da língua portuguesa, a nível da oralidade, de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, passamos a apresentar o gráfico 17 para complementar o que acabamos de referir.

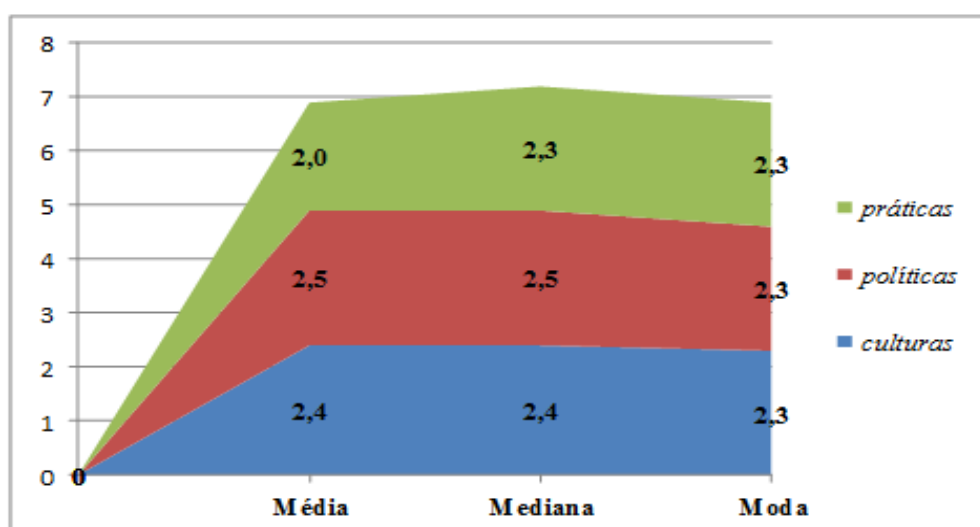
Gráfico 17 – Percepções dos inquiridos por graus de concordância



7.2.2.3.4 Percepção dos alunos sobre o estado da arte da Inclusão na ESPCR

O que foi analisado até aqui oferece-nos subsídios suficientes para concluir que, para os alunos, o estado da arte da inclusão na ESPCR é aceitável e, isso se deve mais às *práticas* do que às *políticas*. Este cenário coloca a ESPCR no grupo das escolas emergentes em matéria da inclusão escolar. É esta a leitura que fazemos dos valores obtidas a nível das três dimensões (*culturas*, *políticas* e *práticas*), conforme o gráfico 18 abaixo.

Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre o estado da arte da inclusão na ESPCR



7.2.3 Percepção dos professores sobre a inclusão na ETGDH e na ESPCR

7.2.3.1 Caracterização das amostras: da amostra global às amostras parciais

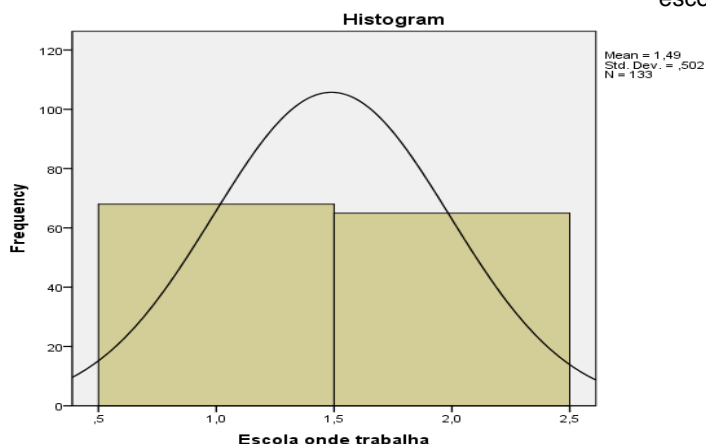
Segundo os dados facultados pelos Subdirectores Pedagógicos, no ano letivo 2010/2011, leccionam um total de 185 professores, sendo 97 na ETGDH e 85 na ESPCR. Inquirimos apenas os professores que vem leccionando cinco e mais turmas, por entendermos que estes estariam melhor posicionados para opinarem sobre a dinâmica das escolas.

Efectivamente, inquirimos 133 professores, cuja média é 1,49 (DP = .402), sendo 68 da ETGDH e 85 da ESPCR. Os professores da ETGDH representam a maioria, a Assimetria (*Skewness*) $.046/.210 = .22$ assegura a ausência de indícios significativos de assimetria e que a distribuição é platycúrtica, por ser o Achatamento (*Kurtosis* = -4,865) um valor negativo.

Tabela 22 – Estatísticas sobre os professores inquiridos

N	Valid	133
	Missing	0
Mean		1,49
Median		1,00
Mode		1
Std. Deviation		,502
Skewness		,046
Std. Error of Skewness		,210
Kurtosis		-2,029
Std. Error of Kurtosis		,417
Percentiles	25	1,00
	50	1,00
	75	2,00

Gráfico 19 – Histograma dos professores inquiridos nas duas escolas



7.2.3.2 Comparação dos inquiridos em termos de género

A tabela 23 que se segue mostra que foram inquiridos 133 professores, 75 (56,4%) do género masculino e 58 (43,6%) do género feminino, e que a maioria dos inquiridos é da ETGDH (51%).

Tabela 23 – Género do inquirido * Escola onde trabalha

			Escola onde trabalha		Total
			ETGDH	ESPCR	
Género do inquirido	Masculino	Count	39	36	75
		% within Género do inquirido	52,0%	48,0%	100,0%
		% within Escola onde trabalha	57,4%	55,4%	56,4%
		% of Total	29,3%	27,1%	56,4%
	Feminino	Count	29	29	58
		% within Género do inquirido	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Escola onde trabalha	42,6%	44,6%	43,6%
		% of Total	21,8%	21,8%	43,6%
Total		Count	68	65	133
		% within Género do inquirido	51,1%	48,9%	100,0%
		% within Escola onde trabalha	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	51,1%	48,9%	100,0%

Contudo, vendo, ainda a tabela 23, notamos que é importante destacar o facto de ao compararmos as duas escolas em termos de género, apesar de encontramos uma igualdade numérica, verificamos uma desigualdade em termos do que cada um dos grupos representa dentro das suas respetivas amostras. Ora, para termos a certeza se existe ou não diferenças entre os dois grupos, comparámos as suas respetivas médias. Com efeito, na tabela 24 que se segue é elucidativo que as diferenças entre as médias dos dois grupos, ou seja, de entre os inquiridos nas duas escolas, os homens são, em média, 23,8% superiores.

Tabela 24 – Comparação entre os dois grupos (masculino e feminino)

	Género do inquirido	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Número do questionário	Masculino	75	77,37	39,211	4,528
	Feminino	58	53,59	33,446	4,392

7.2.3.3 Comparação dos inquiridos a nível das suas respetivas idades

Através dos dados da tabela 25 que se segue, constatamos que a maioria dos inquiridos (54,9%) tem a idade compreendida entre 26 e 35 anos. Entretanto, essa maioria é mais expressiva na ESPCR (com 60,3%). Contudo, a ETGDH supera em termos de número de professores mais novos (20 casos) e no número de professores mais velhos (8 casos).

Este cenário mostra que a lista dos problemas da educação nas duas escolas, quiçá em todo o país, não inclui o envelhecimento dos professores, o que significa que demarcamo-nos da situação que se vive na Europa (Comissão Europeia, 2002 e OCDE, 2004). Basta lembrarmos que, para a Comissão Europeia (2002: 14), é urgente “(...) atrair e manter pessoas devidamente

qualificadas e motivadas para o ensino, que está a enfrentar grandes necessidades de recrutamento devido ao envelhecimento da população docente, é uma prioridade a curto e a médio prazo na maior parte dos países europeus.”

Já OCDE (2004: 3) assume que, efectivamente, o envelhecimento do corpo docente põe em causa a implementação de muitas das medidas que se julgam fundamentações na promoção da qualidade do ensino, quando afirma que “(...) en promedio, el 25% de los profesores de primaria y el 30% de los de secundaria tienen más de 50 años y, en algunos países, mas de 40% de los profesores nacionales pertenecen a este grupo de edad.”

Tabela 25 – Comparação dos inquiridos no que respeita à idade

			Idade do/a inquirido/a				Total
			Até 25 anos	Entre 26 e 35 anos	Entre 36 e 45 anos	Mais de 45 anos	
Escola onde trabalha	ETGDH	Count	16	29	15	8	68
		% within Escola onde trabalha	23,5%	42,6%	22,1%	11,8%	100,0%
		% within Idade do/a inquirido/a	80,0%	39,7%	51,7%	72,7%	51,1%
		% of Total	12,0%	21,8%	11,3%	6,0%	51,1%
	ESPCR	Count	4	44	14	3	65
		% within Escola onde trabalha	6,2%	67,7%	21,5%	4,6%	100,0%
		% within Idade do/a inquirido/a	20,0%	60,3%	48,3%	27,3%	48,9%
		% of Total	3,0%	33,1%	10,5%	2,3%	48,9%
	Total	Count	20	73	29	11	133
		% within Escola onde trabalha	15,0%	54,9%	21,8%	8,3%	100,0%
		% within Idade do/a inquirido/a	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	15,0%	54,9%	21,8%	8,3%	100,0%

7.2.3.4 Os professores: formação e situações em relação à escola onde trabalham.

Os dados dos gráficos 20 e 21 abaixo mostram um aspeto muito positivo que é o facto de em ambas as escolas a maioria dos professores terem a licenciatura (ETGDH com 57,3% e ESPCR com 55,3%). Como aspetos menos positivos temos, quer o facto de aparecerem 16 professores (ETGDH com 11 e ESPCR com 5) que só têm como habilitação a Formação Profissional, bem como os dois casos de docentes da ESPCR que só tem o Ano zero/12 ano de escolaridade. Se revela, porém, importante analisarmos as médias das idades nas duas escolas com intuito de verificarmos se as duas amostras são, ou não, diferentes em função da idade. Por isso, assumimos como H_0 : As escolas são semelhantes no que se refere às idades dos professores e como H_1 : As idades dos professores das duas escolas são estatisticamente significativas.

Tabela 26 – Dados descritivos dos grupos

	Escola	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Idade do/a inquirido/a	ETGDH	68	2,22	,944	,114
	ESPCR	65	2,25	,638	,079

Com base nos dados da tabela de contingência (tabela 26 acima) vemos que foram inquiridos mais professores na ETGDH (68) do que na ETGDH (65); que em relação à média das idades dos professores a ESPCR (2,25) supera ligeiramente a ETGDH (2,22); que a variabilidade das idades dos professores é superior na ETGDH (.944), o que significa que nesta escola as idades dos professores é mais heterogénea do que na ESPCR. Os dados da tabela 27 abaixo rejeitam a H_0 , que aponta para a semelhança entre as duas escolas no que tange às idades dos professores. O teste de Levene evidencia a não homogeneidade da variância ($t = -.184$, $p < .05$).

Tabela 27 – Testes de amostras independentes

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Idade do/a inquirido/a	Equal variances assumed	10,754	,001	-,182	131	,856	-,026	,140	-,303	,252
	Equal variances not assumed			-,184	118,120	,855	-,026	,139	-,301	,250

Gráfico 20 – Graus académicos dos professores

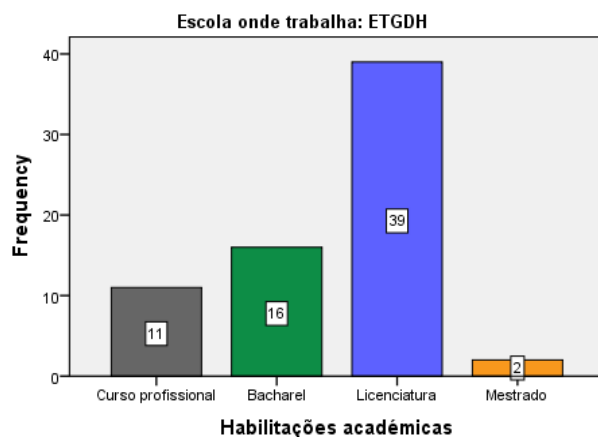
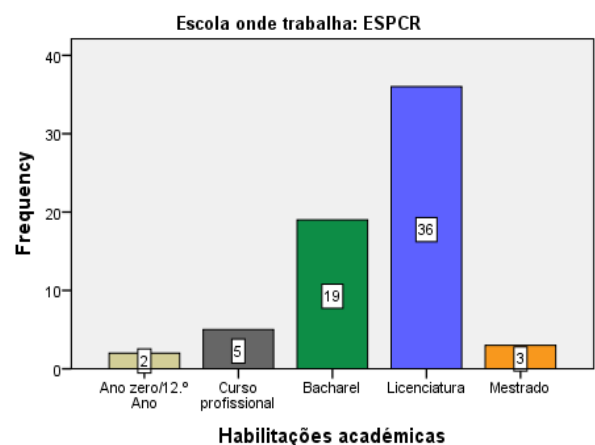
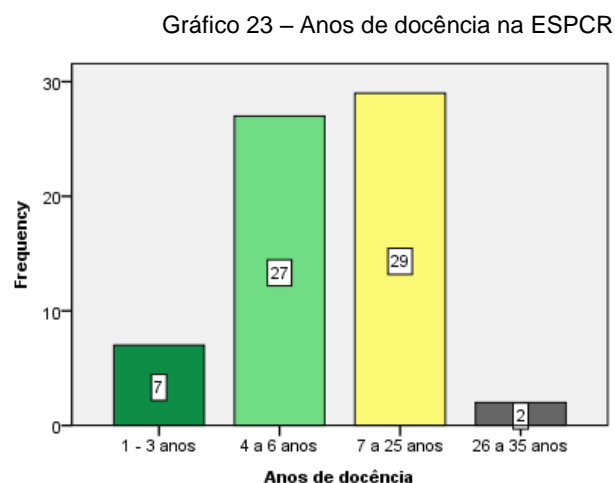
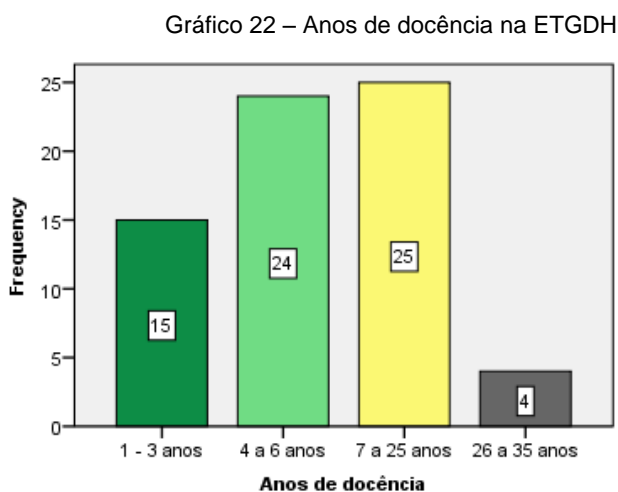


Gráfico 21 – Graus académicos dos professores





Já os gráficos 22 e 23 acima, retratando os dados relacionados com os anos de experiência como docente, mostram que os inquiridos das duas escolas são muito semelhantes, pois quer numa quer noutra escola, verifica-se um espectro muito positivo, isto é, o facto de haver, ainda, poucos professores na quarta etapa da carreira, isto é, a fase que vai de 26 a 35 anos de carreira, durante a qual, segundo Huberman (1992), registam-se comportamentos de serenidade, de distância afetiva, enfim, de início da rutura do compromisso com a inovação a favor do conservadorismo e do início da distância afetiva. É também muito positivo o facto de não se registar qualquer professor na quinta e última etapa da carreira (35 a 40 anos), isto porque, nesta etapa, segundo Huberman (1992) se acentua o conservadorismo, a estagnação e lamentação.

Uma outra semelhança é o facto de nas duas escolas haver menos professores na fase de início de carreira (1 a 3 anos) que, contrariamente à última etapa, segundo Huberman (1992), consiste numa fase marcada, em simultâneo, por comportamentos com contornos positivos e negativos. Os comportamentos com contornos positivos são aqueles que espelham uma vivência intensa da profissão, a tenaz vontade de introduzir uma nova dinâmica nas práticas que se têm lugar na escola onde trabalha, o compromisso com a descoberta e a exploração. Já os comportamentos com contornos negativos emergem da insegurança e da procura de rotinas por forma a ser reconhecido e respeitado pelos alunos e pelos seus pares, especialmente, os mais experientes.

Entretanto, a verdade é que a preocupação com a *rotina* e a própria insegurança têm efeitos muito positivos no desenvolvimento profissional dos professores, isto porque a *rotina* tem um duplo sentido. Por um lado, a *rotina* assume um sentido pejorativo em que traduz a ideia de repetição ao longo do tempo das mesmas estratégias de ensino, do descompromisso com a diversificação e adequação de formas de ensinar, da manutenção da ordem e disciplina na sala de aula, de avaliação das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, a *rotina* assume um sentido de capital importância para o bom desempenho das duas principais funções docente – a função didática e a função pedagógica, pese embora, muito mais didática do que pedagógica, uma vez que nessa fase, impera a intensidade na (re)planificação, na procura da assimilação da arte dominante, enfim, na busca pela perfeição.

Por seu turno, a *insegurança* depende, de certa forma, mais de outros fatores como a maturidade fisiológica dos professores, ou seja, a diferença entre a idade destes e dos alunos, do choque com a realidade, devido ao facto de o «novo» professor deparar com um contraste entre a teoria retratada e o consequente conhecimento construído na formação e a realidade das escolas. A insegurança funciona como catalisador da vontade de conhecer estratégias diversificadas, inovadoras e capazes de atrair a simpatia dos alunos e dos demais agentes educativos.

Em conformidade, ainda, com os gráficos 22 e 23, a diferença que mais se destaca prende-se com o facto de haver mais professores no início de carreira na ETGDH (15 casos, o que significa 22% do total) do que na ESPCR (sete casos, aproximadamente, 11% do total de inquiridos). O fato de a maioria dos inquiridos serem indivíduos que se encontram ou na fase da *estabilização* e de *afirmação* (4 a 6 anos) ou na fase em que se têm lugar novos *questionamentos* e *diversificação* de funções oferece-nos elementos suficiente para afirmarmos que estamos perante um cenário simultaneamente favorável e desfavorável para a escola e, para os alunos.

Dizemos que é favorável, uma vez que entendemos que os professores ao sentirem estabilidade profissional, acabam por demonstrar estar convitos em relação ao compromisso que assumiram de tudo fazerem para que haja condições que permitam os alunos abraçarem um projeto de vida. É desfavorável, quando os professores desempenham a função docente em várias escolas, o que diminui, drasticamente a disponibilidade de tempo para se dedicarem à pesquisa, à inovação e à diversificação de estratégias educativas.

Enfim, para melhor percebermos as diferenças ou similitudes recorreremos ao teste de Independência do Qui-Quadrado de Pearson. Com efeito, constatamos que o valor do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 3,983$ com $gl = 3$ e $sig = .263$) é superior a 5%, o que significa que não existe diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas no que toca aos anos de serviço, conforme mostra a tabela 28 abaixo.

Tabela 28 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,983 ^a	3	,263
Likelihood Ratio	4,062	3	,255
Linear-by-Linear Association	,940	1	,332
N of Valid Cases	133		

Já a tabela 29 que se segue evidencia que, para além da preocupação em analisar os dados dos inquiridos das duas escolas a nível das duas variáveis, de forma separada, quisemos saber, também, que tipo de associação existe entre elas. Efetivamente, os dados que se seguem mostram que a situação é colocada nestes termos: por um lado, H_1 : Existe uma correlação entre as variáveis «anos de docência» e «situação atual em relação à escola» e, por outro, H_0 : A correlação entre as variáveis «anos de docência» e «situação atual em relação à escola» é zero.

Tabela 29 – Correlação entre anos de docência» e situação em relação à escola

		Anos de docência		Situação atual em relação à escola
Kendall's tau_b	Anos de docência	Correlation Coefficient	1,000	,160*
		Sig. (2-tailed)	.	,028
		N	133	133
	Situação actual em relação à escola	Correlation Coefficient	,160*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,028	.
		N	133	133
Spearman's rho	Anos de docência	Correlation Coefficient	1,000	,191*
		Sig. (2-tailed)	.	,028
		N	133	133
	Situação actual em relação à escola	Correlation Coefficient	,191*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,028	.
		N	133	133

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Conforme os dados da tabela 29 acima, foi calculado o coeficiente de correlação ró de Sperman e correlação tau de Kendall, dado que, a partir dos dados descritivos, não nos foi possível

vislumbrar diferenças significativas entre as duas escolas. Temos a correlação r de Sperman com o valor de .191 (19,1%), com significância de .028 e correlação tau de Kendall com o valor de .16 (16%), com significância de .028. A leitura que fazemos desses coeficientes é que a correlação é positiva, embora muito fraca ($r_s = .191$, $p < .3$ e $t = .16$, $p < .3$). Estamos em condições de afirmar que as variáveis «anos de docência» e «situação atual em relação à instituição» encontram-se diretamente relacionadas, que se confirma a H_1 : Existe uma correlação entre as variáveis «anos de docência» e «situação atual em relação à escola»

Antes de concluir, gostaríamos, igualmente, de afirmar que, por mais experientes que possam ser esses professores que apenas têm o Ano zero ou 12 Ano de escolaridade ou, ainda, uma formação profissional, não é estimulante nem para os alunos nem para o próprio professor. Ou seja, por um lado, o facto de os alunos saberem que estão sendo «ensinados» ou orientados por um profissional que tem a mesma habilitação que eles vêm estudando pode desencadear situações de desrespeito, desconfiança, desinteresse e insatisfação, o que pode, de certa forma, desembocar, em comportamentos de indisciplina, de violência física ou psicológica, entre outros e, por outro lado, são os próprios professores quem, por vezes, sentem insegurança e mal-estar quando vêm que os alunos põem-nos à prova em relação a determinados conteúdos.

Entendemos que analisar essas variáveis isoladamente não responde uma das questões que se revela muito pertinente. Referimo-nos à questão: «Estão relacionadas a aprendizagem dos alunos, o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos?» Isto significa assumir H_1 . Na percepção dos professores, a aprendizagem dos alunos está fortemente relacionada com o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos e H_0 . Na percepção dos professores é praticamente nula a relação entre a aprendizagem dos alunos, o grau de participação, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

Tabela 30 – Correlação tau de Kendall entre C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5

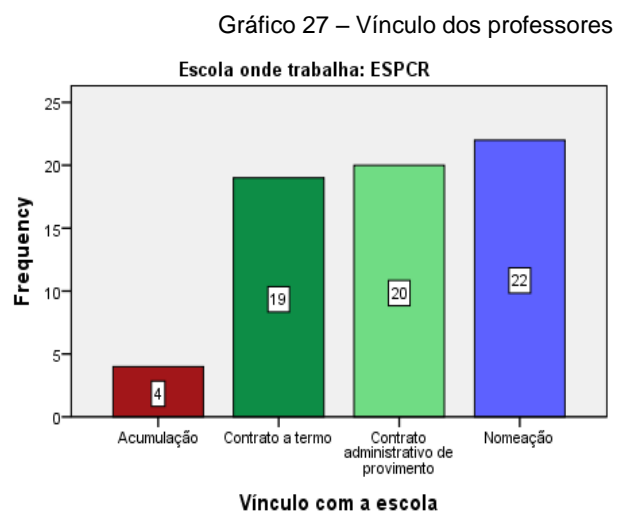
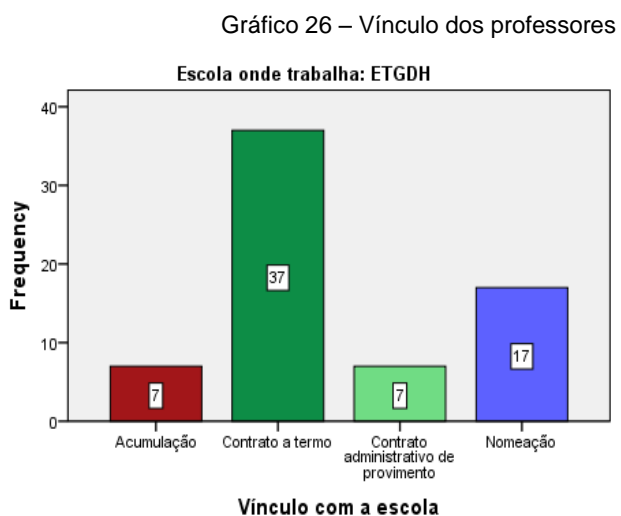
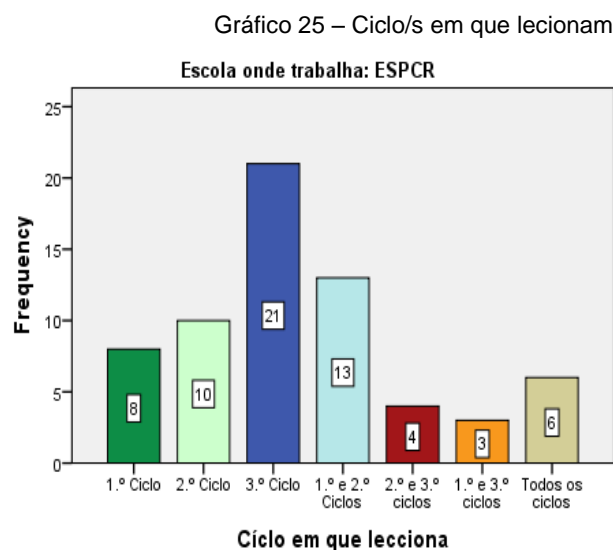
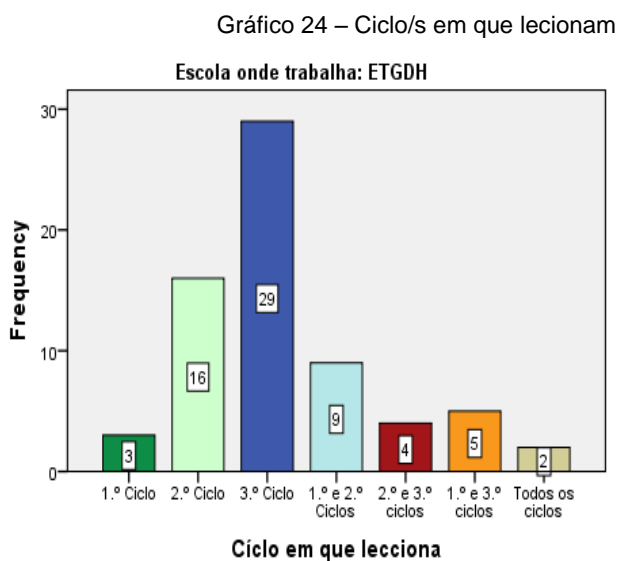
			C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem e participação.	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.
Kendall's tau_b	C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	Correlation Coefficient	1,000	,040	-,045	,176*
		Sig. (2-tailed)		,594	,547	,020
		N	133	133	133	133
	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem e à participação.	Correlation Coefficient	,040	1,000	,087	,189*
		Sig. (2-tailed)	,594		,239	,012
		N	133	133	133	133
	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	Correlation Coefficient	-,045	,087	1,000	,300**
		Sig. (2-tailed)	,547	,239		,000
		N	133	133	133	133
	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.	Correlation Coefficient	,176*	,189*	,300**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,020	,012	,000	
		N	133	133	133	133

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7.2.3.5 Ciclo em que lecionam e o vínculo com a escola: que relação?

Vendo para os gráficos 24 e 25 que de seguida aparecem, a primeira ilação a que chegamos é que o 3.º Ciclo representa uma parcela muito significativa, com 37,6% do total dos inquiridos. A outra diferença que merece destaque é o facto, de entre os inquiridos, oito terem manifestado que lecionarem em todos os três ciclos, sendo, no entanto, necessário ressaltar que os sujeitos aqui em questão dizem respeito aos professores que lecionam a disciplina Educação física.



Por sua vez, os dados dos gráficos 26 e 27 espelham que os inquiridos, na sua maioria, têm um vínculo contractual, pois dos 133 inquiridos, 62% são os indivíduos ou que têm um contrato a termo ou um contrato administrativo de provimento. Comparando as duas escolas, vemos que as escolas são equiparadas em termos professores que têm vínculo contratual. Contudo é na ETGDH onde os professores com contrato a termo são em maioria (37 casos). Por outro lado, vemos que a ESPCR tem um maior número de professores cujo vínculo é a nomeação. Este retrato é devida positiva, uma vez que havendo um corpo docente estável, a escola concentra-se em aspetos que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, o que passa, naturalmente, pela aquisição ou elaboração de novos recursos didáticos, Formação de professores, melhoria

e/ou adaptação dos espaços, entre outros, ao invés de estar a despendendo um recurso muito importante nos dias de hoje que é o tempo com o processo de seleção e recrutamento de professores nos meses que antecedem o início do ano letivo.

7.2.3.6 Comparação dos inquiridos no tange à situação profissional

A tabela 31 abaixo a evidencia que dos 68 inquiridos na ETGDH, apenas 33 (48,5%) ocupam das tarefas letivas e não letivas. Significa que a maioria dos inquiridos vem desempenhando outras tarefas docentes e/ou não docentes, relacionadas ou não com a sua formação de base, noutras instituições. Aliás, 14 (20,5%) afirmaram que têm vínculos com outras instituições de ensino; 10 professores (14,7% da amostra) estão a lecionar em mais de uma escola e a exercerem outras atividades. Este cenário reforça a tese de Baron e Armstrong (2009: 30), quando, ao abordar a *teoria do capital humano*, defende que “(...) se [os indivíduos] não forem recompensados em conformidade, podem vender os seus talentos a outras organizações.”

Tabela 31 – Situação profissional dos inquiridos das ETGDH

Escola onde trabalha			Frequência	Porcentagem
ETGDH	Valido	Só leciona	19	27,9
		Leciona e faz a coordenação pedagógica	9	13,2
		Leciona nesta e noutra escola	14	20,6
		Secciona e exerce outras atividades	11	16,2
		Lecciona em mais de uma escola e exerce outras atividades	10	14,7
		Lecciona, faz coordenação e exerce outras atividades	5	7,4
		Total	68	100,0

Tabela 32 – Situação profissional dos inquiridos da ESPCR

Escola onde trabalha			Frequência	Porcentagem
ESPCR	Valido	Só leciona	14	21,5
		Leciona e faz a coordenação pedagógica	15	23,1
		Leciona nesta e noutra escola	10	15,4
		Lecciona e exerce outras atividades	14	21,5
		Lecciona em mais de uma escola e exerce outras catividades	7	10,8
		Lecciona, faz coordenação e exerce outras atividades	5	7,7
		Total	65	100,0

Na ESPCR a situação não é diferente, nesta ela é ainda mais expressiva, pois segundo a tabela 32 acima, a maioria diz respeito aos inquiridos (55,3%) que exercem a atividade docente e/ou outro tipo de atividades noutras instituições. Para analisarmos objetivamente essas diferenças,

recorremos ao teste *t-student*. Temos a seguir a tabela 33, dando conta dos resultados do teste de normalidade *Shapiro-Wilk* ($W = .163, gl = 68, p < .05$), mostra que não se trata de uma distribuição normal, exigindo, por conseguinte, o recurso a um teste não paramétrico.

Tabela 33 – Teste de normalidade da variância

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Situação atual em relação à escola	ETGDH	,163	68	,000	,895	68	,000
	ESPCR	,184	65	,000	,908	65	,000

a. Lilliefors Significance Correction

A tabela 34 que se segue mostra que o teste de Levene ($F = .067, p > .05$) assegura a homogeneidade de variância e que o teste *t-student* ($t(131) = .833, p > .05$), por sua vez, reforça que as diferenças entre os professores inquiridos nas duas escolas a nível da situação profissional não são estatisticamente significativas.

Tabela 34 – Resultado do teste *t-student*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
Situação atual em relação à escola	Equal variances assumed	,067	,796	-,212	131	,833	

Uma vez comprovado de que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos das duas escolas no que toca à situação profissional, procurámos apurar se essa situação se verifica, também a nível da variável género. Conforme os resultados da tabela 35, temos que a média da situação profissional é de 2,99 para os homens e 2,95 para as mulheres.

Tabela 35 – Comparação das médias da situação profissional a nível de género

	Género do inquirido	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Situação atual em relação à escola	Masculino	75	2,99	1,438	,166
	Feminino	58	2,95	1,791	,235

Já em relação ao output do teste *t-student* para amostras independentes, constatamos que o teste de Levene não é significativo ($p < .05$) e que o teste *t-student* é .133 com 107,423 graus de

liberdade. A significância é .894, o que significa que aceitamos a hipótese nula, ou seja, que as médias da situação profissional dos professores inquiridos dos dois gêneros são semelhantes, conforme podemos ver na tabela 36 que se segue.

Tabela 36 – Resultado do teste *t-student*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Situação atual em relação à escola	Equal variances assumed	7,707	,006	,137	131	,891	,038	,280	Lower -,515	Upper ,592
	Equal variances not assumed			,133	107,423	,894	,038	,288	Lower -,532	Upper ,609

Os dados da tabela acima mostram ausência dos requisitos da normalidade, exigindo recorrer a um teste não paramétrico que é um teste substituto do *t-student*. Sendo *Mann-Whitney* ($U = 2087, p > .05$), concluímos que as diferenças inicialmente verificadas não são estatisticamente significativas.

Estes resultados evidenciam que nas duas escolas podemos questionar se os professores têm vindo a dedicar um tempo que seja suficiente para cumprimento das suas obrigações. Isto porque, por um lado, no artigo 48.º, do Estatuto do Pessoal Docente, na redação que é dada pelo Decreto Legislativo n.º 2 de 2004, se lê no ponto 1 que “(...) o serviço docente obrigatório é a atividade laboral que deve, necessariamente, ser desempenhada na escola” e no ponto 2 que “(...) o serviço docente obrigatório compreende uma componente não letiva” e que, por outro lado, o artigo 49.º, especialmente os dois primeiros pontos, dado que consta no número 1 que “o pessoal docente em exercício de funções é obrigado à prestação de 27 horas semanais de serviço.” E no número 2 que “a componente letiva é de 22 horas por semana (...).

Procurámos, através do teste do Qui-Quadrado, analisar que tipo de relação existe entre as variáveis “situação profissional e as habilitações académicas dos inquiridos. Por termos

constatado no *output* que 20 células apresentavam valores esperados inferiores a 5, recodificamos as variáveis “habilitações dos professores” e “situação profissional”, respeitando a contingência e as questões teóricas, bem como o imperativo que se nos coloca de, segundo Martinez e Ferreira (2010), evitar cometer o erro do tipo I (rejeitar a H_0 quando ela é verdadeira). Assim, em conformidade com a tabela 37 abaixo, o valor do teste de independência do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 2,265$ com $gl = 2$ e $sig = .322$) é superior a 5%. Isto significa que a formação académica dos inquiridos não influencia nas suas respetivas ocupações profissionais.

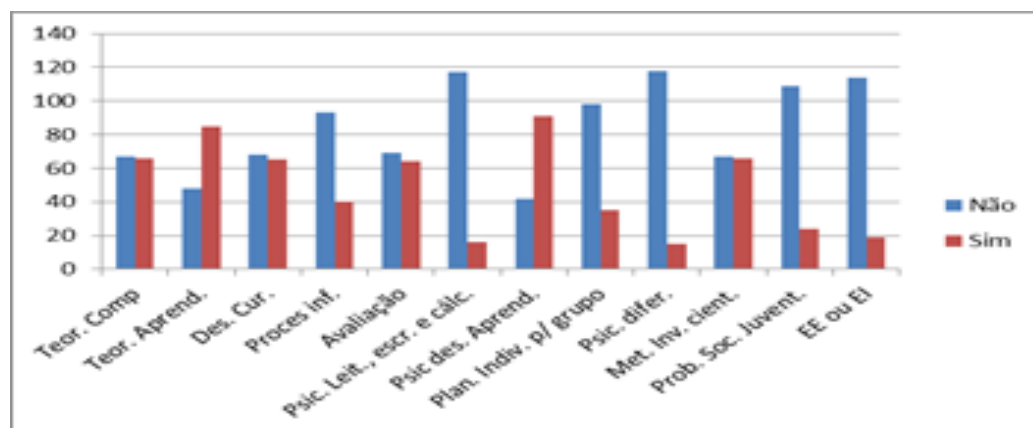
Tabela 37 – Teste do Qui-Quadrado (Habilitações * Ocupação profissional)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,265 ^a	2	,322
Likelihood Ratio	2,238	2	,327
Linear-by-Linear Association	,866	1	,352
N of Valid Cases	133		

7.2.3.7 Potencialidades da formação inicial para o atendimento à diversidade

Quando questionámos se na formação inicial tiveram oportunidade de discutir temáticas relacionadas com o atendimento à diversidade da sala de aula, a maioria dos inquiridos se pronunciou pela negativa, pois, vendo para o gráfico 28 que se segue, constatamos que as temáticas «teorias de aprendizagem» e «psicologia de desenvolvimento e da aprendizagem» são as únicas situações onde o “sim” aparece com a maioria.

Gráfico 28 – Conhecimento de temáticas de atendimento á diversidade



À luz do gráfico que acabámos de apresentar, vemos que a situação é muito preocupante, especialmente quando sabemos que a Psicologia diferencial, Psicologia da leitura, escrita e cálculo, EE ou EI e os Problemas sociais da juventude aparecem, respetivamente, com 15, 16, 19 e 24 frequências em «sim». Isto significa que, no âmbito da formação inicial, nem 20% do total dos 133 professores inquiridos tiveram a oportunidade de desenvolver competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) em áreas tão importantes para a promoção da inclusão escolar. Num contexto deste, pouco podem fazer os professores para atender à diversidade da sala de aula e, por consequência, o/a jovem que apresenta, pelo menos, um desses problemas tem que ficar à espera de um apoio da parte do/a professor/a que nunca chega, simplesmente porque este/a não tem como ajudar.

7.2.3.8 Situação dos professores a nível da atualização pedagógica

Reconhecendo que a formação inicial de professores, em nenhuma circunstância, consegue oferecer todas as ferramentas que esses profissionais precisam no exercício da atividade docente e que, hoje, mais do que nunca, é preciso que os professores reconheçam a importância da aposta na formação contínua para que possam ser capazes de dar uma resposta adequada aos novos desafios da educação, quisemos saber até que ponto os professores das duas escolas têm percebido e acompanhado o discurso pela qual a ordem mundial tem-se pautado.

Nesta linha, conseguimos verificar que esse défice não tem vindo a ser colmatado no decorrer dos tempos, isso porque, quando questionámos os mesmos indivíduos sobre a participação em ações de formação de atualização pedagógica, a maioria (58,6%) se pronunciou pela negativa, ou seja, que não tem uma atualização pedagógica. Estamos a falar de, aproximadamente, 59 em cada 100 inquiridos, conforme podemos constatar na tabela 38 que se segue.

Tabela 38 – Participação em ação de atualização pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	78	58,6	58,6	58,6
	Sim	55	41,4	41,4	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

Importa reforçar que esta elevada proporção de professores que revelam não terem participado em qualquer ação de atualização pedagógica é comum em ambas as escolas, pese embora ela ser

mais expressiva na ESPCR. Todavia, para termos uma percepção mais objetiva se as diferenças são estatisticamente significativas, ou não, se nos exige verificar se a distribuição desses resultados segue ou não uma curva de normalidade.

Neste caso a hipótese nula (H_0) assume que a variável participação em ação de atualização pedagógica segue para uma distribuição normal, já a hipótese alternativa aponta para a não normalidade da distribuição. O teste de normalidade que se seguem na tabela 39 abaixo mostra que a significância do teste Kolmogorov-Smirnov é .000, o que permite afirmar que a variável participação em ação de atualização pedagógica segue uma distribuição assimétrica em ambas as escolas, pois, temos a ETGDH ($D(68), p < 0,05$) e a ESPCR. Esta conclusão é reforçada pelos gráficos Normal Q-Q Plot of Participação em ação de atualização pedagógica. Efetivamente, nos gráficos 29 e 30 que se seguem, verificamos os desvios, através dos pontos que se afastam da diagonal que, hipoteticamente, representa a distribuição normal.

Tabela 39 – Resultado do teste de normalidade

	Escola onde trabalha	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Participação em ação de atualização pedagógica	ETGDH	,355	68	,000	,635	68	,000
	ESPCR	,415	65	,000	,605	65	,000

Gráfico 29 – Desvios em relação à normalidade

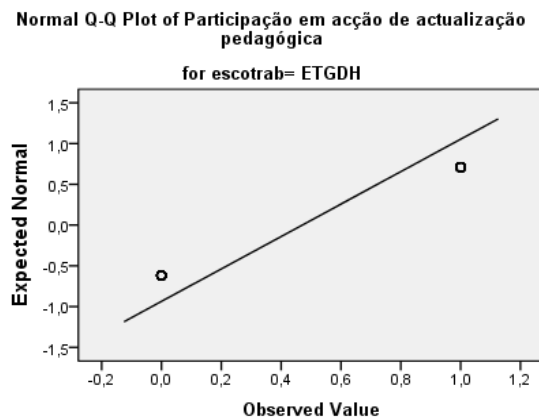
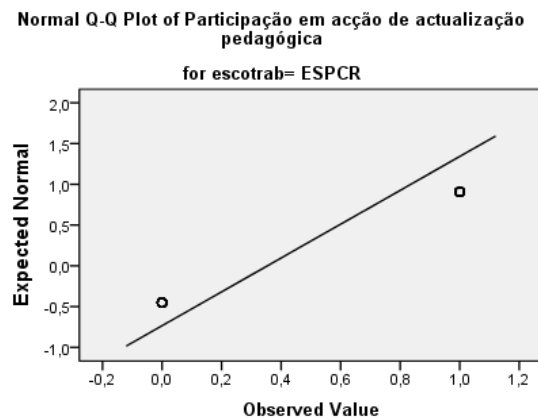


Gráfico 30 – Desvios em relação à normalidade



O facto de ser na ESPCR onde se nota que há mais professores sem atualização pedagógica é motivo de duas preocupações: (i) é muito mais fácil haver ofertas formativas nos grandes centros urbanos do que em regiões mais afastadas; (ii) é na ESPCR que encontramos professores

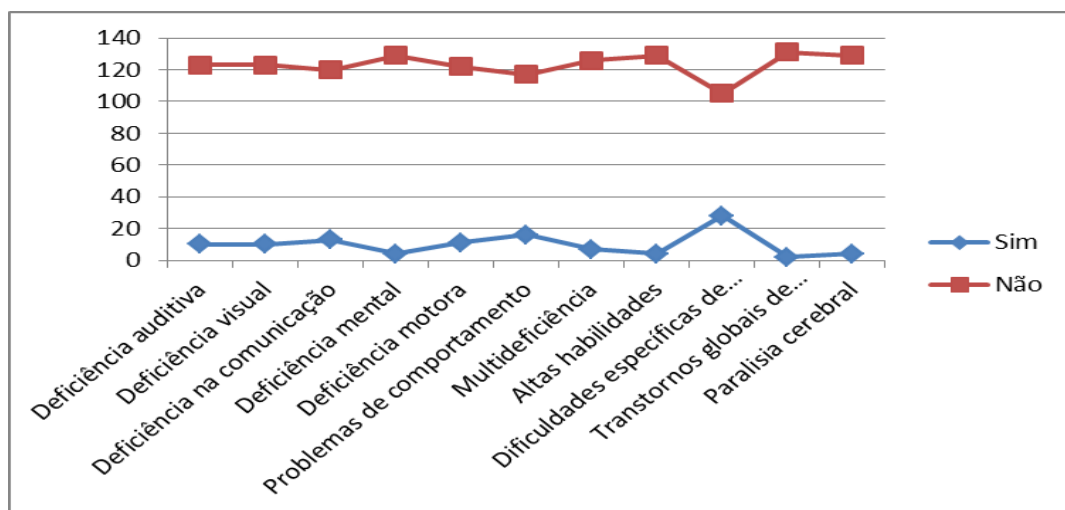
com mais anos de docência, mais anos de serviço e, obviamente, maior estabilidade profissional. Requisitos esses que são, na verdade, fatores de proteção, indicadores que contribuem para a estabilidade emocional ou bem-estar profissional.

7.2.3.9 As NEE abordadas nas ações de formação em que os inquiridos participaram

À semelhança do que aconteceu em relação à formação inicial, quisemos fazer um diagnóstico dos tipos de NEE que têm merecido maior atenção da parte dos promotores de ações de formação contínua destinadas aos professores do ES, bem como aquelas que carecem de um maior impulso, tendo como propósito recolher subsídios que nos permitem ajustar as nossas propostas às reais necessidades de *formação de professores*, para que estes possam transformar as suas salas de aulas em ambientes de aprendizagens significativas, de diferenciação didático-pedagógica, enfim, em contextos de aprendizagens consentâneas com os projetos de vida dos jovens que abraçaram a via técnica e, por extensão, os cursos profissionalizantes.

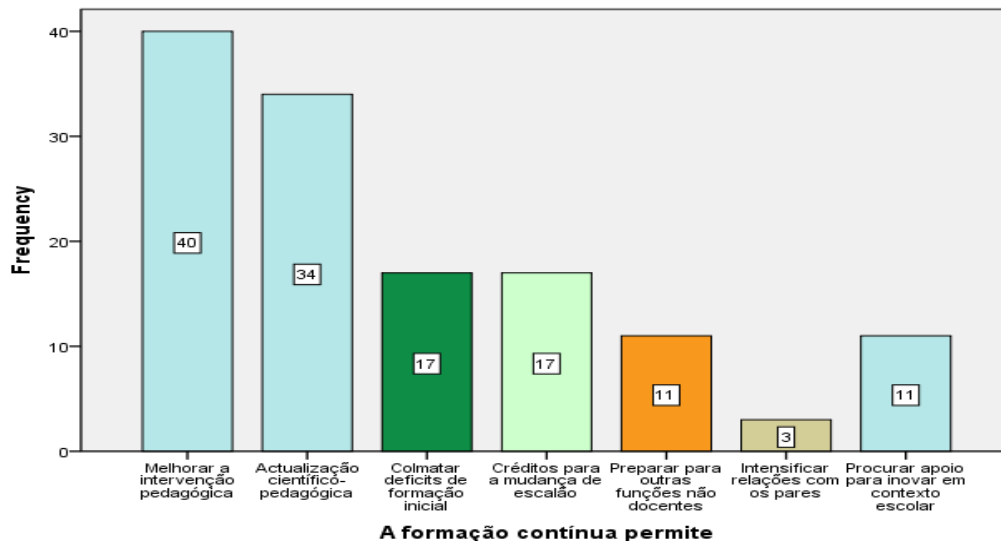
Com efeito, a partir do gráfico 31 abaixo, verificámos que há ainda um grande percurso a ser feito no que respeita à *formação de professores* para o atendimento à diversidade na sala de aula, uma vez que a percentagem dos professores que já participaram nas ações de formação em que foram abordadas as temáticas relacionadas com as NEE é bastante irrisória.

Gráfico 31 – Participação dos professores em ações de formação sobre as NEE



Por entendermos que para a compreensão do grau de participação nas ações de formação contínua exigia auscultar as razões que podem funcionar ou como estimuladores ou como inibidores do interesse, desafiámos os inquiridos a, de entre sete possibilidades de resposta, que apontassem aquela que melhor explica razões que os leva a participar numa ação de formação. Com isso, foi possível apurar que entre as razões mais apontadas aparecem, ocupando as duas primeiras posições, a «melhorar a intervenção pedagógica» e a «atualização científico-pedagógica», para logo de seguida aparecerem duas afirmações “colmatar défices de formação inicial” e “créditos para a mudança de escalão”, conforme o gráfico 32 que se segue.

Gráfico 32 – Perceção dos professores sobre a pertinência da formação contínua



7.2.3.10 Número de turmas que os professores têm nas duas escolas

Segundo o gráfico 33 abaixo, notamos que o número de turmas varia entre 12 e 5, sendo que a maioria (80/60%) tem entre 5 e 6 turmas, bem como que 44 (33%) professores têm entre 7, 8 e 9 turmas e que 9 têm entre 10 e mais turmas. Para o reforço das estatísticas descritivas referentes ao número de turmas que têm os professores inquiridos, bem como para analisar a normalidade desta mesma distribuição, temos mais a frente a tabela 40 e o gráfico 34.

Gráfico 33 – Número de turmas em que lecionam os professores

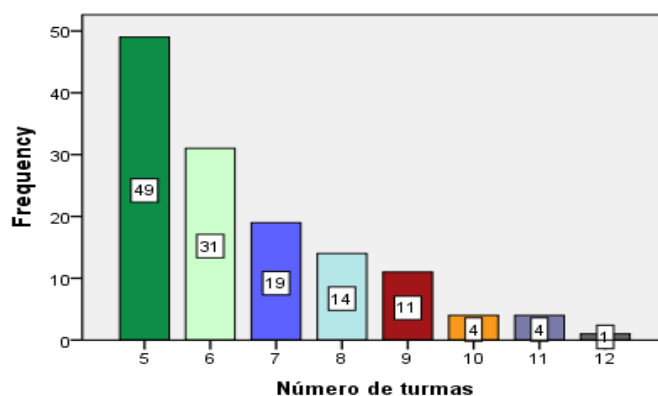
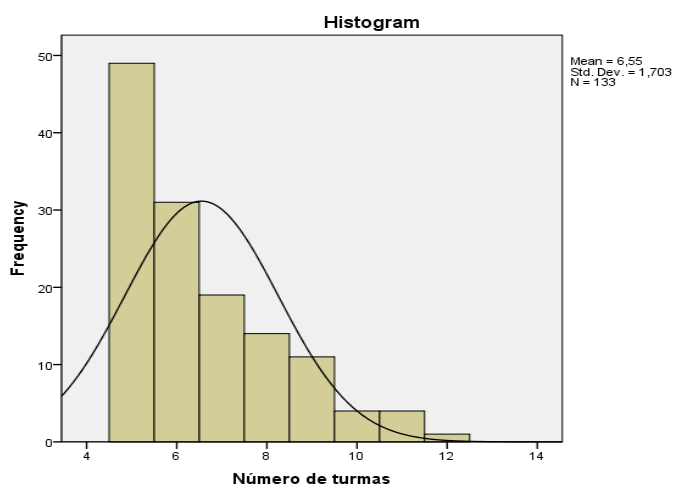


Tabela 40 – Estatísticas do número de turmas

N	Valid	133
	Missing	0
Mean		6,55
Median		6,00
Mode		5
Std. Deviation		1,703
Variance		2,901
Skewness		1,087
Std. Error of Skewness		,210
Kurtosis		,478
Std. Error of Kurtosis		,417
Minimum		5
Maximum		12
Percentiles	25	5,00
	50	6,00
	75	8,00

Gráfico 34 – Histograma do número de turmas



Com efeito, a tabela 40 acima permite-nos tirar algumas conclusões: (i) 5 é, em simultâneo, o número mínimo de turmas que os professores têm no presente ano letivo e onde se concentra a distribuição; (ii) que a média é 6,55 (DP = 1,703), o que significa que, no conjunto das duas escolas, os professores têm, em média, 7 turmas; (iii) que se trata de uma distribuição enviesada à esquerda, pelos facto de a assimetria (*Skewness*) apresentar um valor de $1,087/.210 = 5,176$ ($z\text{-score} > 1,96$), e (iv) e que, por fim, (v) sendo o achatamento (*Kurtosis*), o valor $.478/.417 = 1,146$ ($z\text{-score} < 1,96$), significa que a distribuição é mesocúrtica ($1,146 < 1,96$).

Analisámos se esta situação é comum para as duas escolas, começando pelo teste de normalidade. A H_0 é: a variável número de turmas segue uma distribuição normal e a H_1 é: a variável número de turmas segue uma distribuição assimétrica. O teste de normalidade da tabela 41 abaixo espelha que a significância do teste Kolmogorov-Smirnov é .000, o que significa que a

distribuição não é normal, exigindo a aplicação de um teste não paramétrico. Nos gráficos 35 e 36 que, igualmente, se seguem (Normal Q-Q Plot de Número de turmas), vemos os desvios, através dos pontos que se afastam da diagonal, esta que supostamente representa a distribuição normal. O afastamento é ligeiramente mais expressivo na ETGDH do que na ESPCR.

Tabela 41 – Resultado do teste de normalidade

Número de turmas	Escola onde trabalha	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	ETGDH	,227	68	,000	,816	68	,000
	ESPCR	,228	65	,000	,854	65	,000

Gráfico 35 – Número de turmas na ETGDH

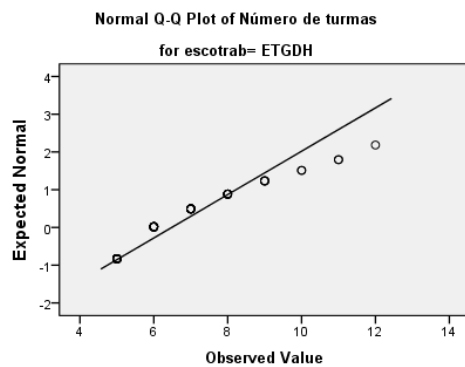
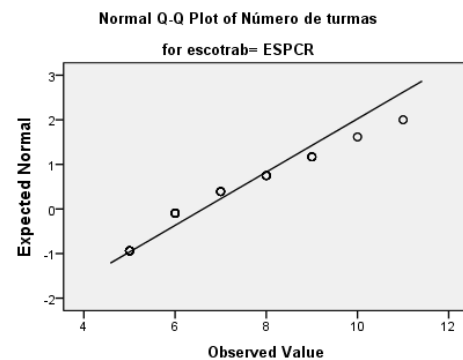


Gráfico 36 – Número de turmas na ESPCR



A tabela 42 abaixo mostra o resultado do teste de Mann-Whitney ($U = 2072,5$, $p > .05$) superior a 5%, o que significa, que a nível do número de turmas que os professores lecionam no conjunto das duas escolas, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Tabela 42 – Resultado do teste de MannWhitney

Número de turmas	
Mann-Whitney U	2072,500
Wilcoxon W	4418,500
Z	-,641
Asymp. Sig. (2-tailed)	,522
Exact Sig. (2-tailed)	,523
Exact Sig. (1-tailed)	,262
Point Probability	,001

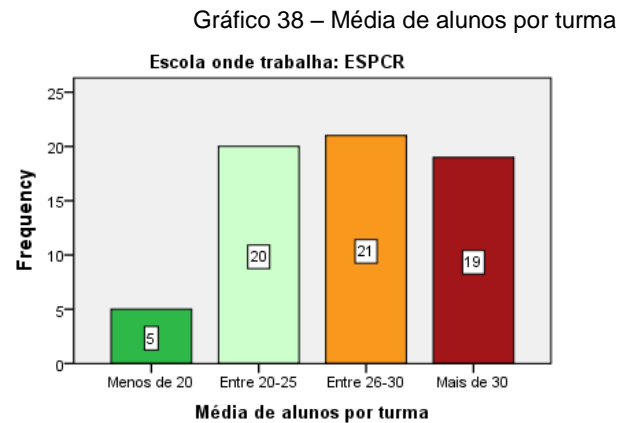
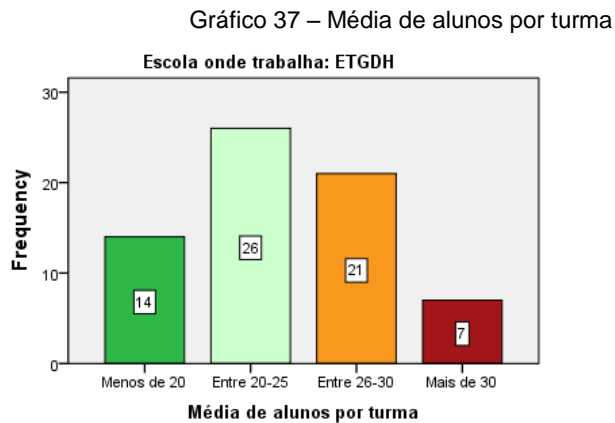
7.2.3.11 Número de alunos por turma nas duas escolas

Na tabela 43 abaixo consta que apenas 19 (14,3%) afirmaram que as suas turmas têm, em média, menos de 20 alunos e que 46 (%) professores têm turmas com uma média de 20 a 25 alunos. Preocupa-nos o facto de 42 professores terem uma média que oscila entre 26 e 30 de alunos por turma e que os outros 26 apontaram que a média de alunos das suas turmas é superior a 30.

Tabela 43 – Número de alunos que compõem as turmas nas duas escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 20	19	14,3	14,3	14,3
	Entre 20-25	46	34,6	34,6	48,9
	Entre 26-30	42	31,6	31,6	80,5
	Mais de 30	26	19,5	19,5	100,0
	Total	133	100,0	100,0	

Nos gráficos 37 e 38 que se seguem vemos que as principais diferenças entre as duas escolas no que toca ao número de alunos por turma, reside no facto haver menos alunos por turma na ETGDH do que na ESPCR, pois esta última a primeira em, aproximadamente, três vezes.



Para percebermos a relação entre o número de alunos por turma e a escola recorremos ao teste de independência do Qui-Quadrado. A H_0 será: existe independência entre o número de alunos por turma e a escola e a H_1 será: existe relação entre a média de alunos por turma e a escola, conforme ilustram as tabelas 44 e 45 que se seguem.

Tabela 44 – Média de alunos por turma * Escola onde trabalha

			Escola onde trabalha		Total
			ETGDH	ESPCR	
Média de alunos por turma	Menos de 20	Count	14	5	19
		Expected Count	9,7	9,3	19,0
	Entre 20-25	Count	26	20	46
		Expected Count	23,5	22,5	46,0
	Entre 26-30	Count	21	21	42
		Expected Count	21,5	20,5	42,0
	Mais de 30	Count	7	19	26
		Expected Count	13,3	12,7	26,0
	Total	Count	68	65	133
		Expected Count	68,0	65,0	133,0

Tabela 45 – Resultado do teste do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,522 ^a	3	,015
Likelihood Ratio	10,910	3	,012
Linear-by-Linear Association	9,739	1	,002
N of Valid Cases	133		

Ora, a tabela de contingência acima (tabela 44) espelha que os indivíduos estão distribuídos da seguinte forma: menos de 20 alunos/turma com 19, entre 20 e 25 alunos/turma com 46, entre 26 e 30 alunos/turma com 42 e, por fim, mais de 30 alunos/turma com 26. Já na tabela 45 vemos que o resultado do teste do Qui-quadrado é 10,552 com uma significância de .015, o que significa que existe uma relação entre o número de alunos por turma e a escola.

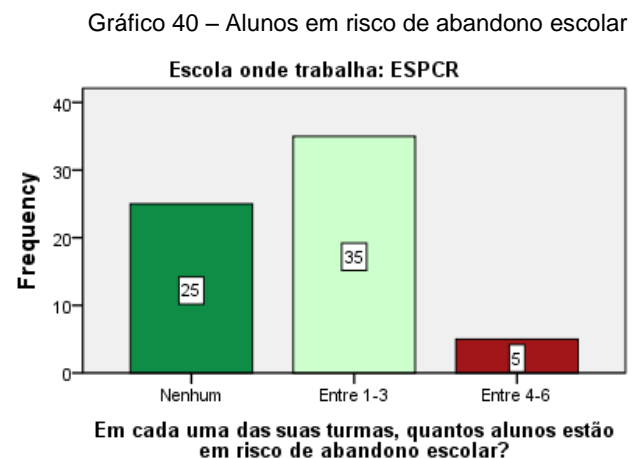
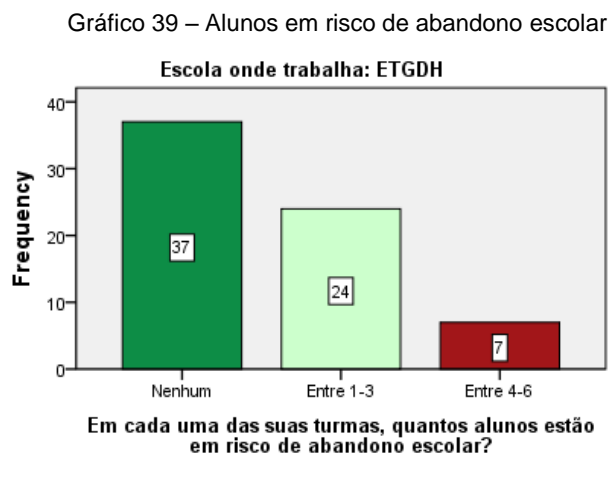
7.2.3.12 Alunos que correm o risco de abandono escolar, segundo os professores

Numa abordagem descritiva das percepções dos professores sobre o número de alunos que no presente ano letivo (2010/2011) correm o risco de abandono escolar temos a dizer que, à luz dos gráficos 39 e 40 que aparecem de seguida, a situação é preocupante, uma vez que são, no total, 59 professores que afirmam terem, em média, dois alunos em risco de abandono escolar. Este hipotético cenário é preocupante, porque feitas as contas, significa que os professores projetam um fim do ano letivo com, aproximadamente 100 casos de abandono.

Não podemos ignorar que esta projeção é, de certa forma, otimista por duas razões, a primeira é que os dados foram recolhidos ainda no primeiro dos três trimestres que compõem o ano letivo e

a segunda é que não podemos ignorar que outros 12 professores se pronunciaram que são, em média, cinco os possíveis casos de abandono por turma. Outrossim, é que estas projeções, oferece-nos indícios que apontam para a corroboração de uma das hipóteses do presente estudo, onde, com base nos resultados de vários estudos, assumimos que os alunos, cujos professores têm expectativas positivas em relação às suas potencialidades, apresentam um maior índice de aproveitamento, em comparação com aqueles que os professores traçam expectativas negativas. O mesmo é dizer que há mais possibilidades de fracasso escolar no grupo dos alunos identificados pelos professores como aqueles que terão um insucesso no final do ano do que nos seus pares sobre os quais as expectativas dos professores são positivas.

Contudo, importa referir, também, que, através desses mesmos gráficos, podemos observar que é na ESPCR onde as projeções de abandono são mais expressivas, pois, por um lado, no grupo dos professores que dizem não haver casos (nenhum) de abandono a ETGDH (37 casos) supera a ESPCR (25 casos) pela positiva, e no grupo dos que dizem haver, em média dois casos de abandono (entre 1-3), a ESPCR (35 casos) supera a ETGDH (24 casos) pela negativa.



7.2.3.13 As principais causas de abandono nas duas escolas na voz dos professores

Para a recolha de pistas sobre as principais causas de abandono nas duas escolas, os professores foram desafiados a pronunciarem-se sobre cinco afirmações, sendo que cada uma aponta para um dos aspetos sobejamente apontados na literatura sobre o fracasso e o abandono escolar.

Referimo-nos, em concreto às dificuldades de aprendizagem, despreparo e/ou falta de disponibilidade dos professores, deficiência do/a próprio/a aluno/a, prática do *bullying* (como praticante ou vítima), ter reprovado pelo menos uma vez no ES, estar a estudar numa via de estudo que não gosta, ter uma autoestima muito baixa e, por fim, as sanções que vêm sendo aplicadas aos alunos.

Assim, temos a seguir as tabelas 46 e 47 a evidenciarem que, para os professores, de entre as causas de abandono escolar acima referidas, as que mais contribuem para o abandono dos alunos nas duas escolas em questão são a deficiência do/a aluno/a, o despreparo e/ou falta de disponibilidade dos professores e o estar a estudar numa via de estudo que não gosta, pois estas ocupam respetivamente as três primeiras posições, sendo 5 a média do conjunto das duas escolas, valor este que corresponde ao item «concordo até certo ponto» da escala utilizada no questionário dirigidos aos professores.

Tabela 46 – Causas de abandono na ETGDH, segundo os professores

Causas de abandono na ETGDH	Mean	Std. Deviation
Despreparo e/ou falta de disponibilidade dos professores.	4,7	1,953
Deficiência do/a próprio/a aluno/a.	4,93	1,615
Prática do <i>bullying</i> .	3,02	1,574
Ser vítima de <i>bullying</i> .	3,16	1,687
Ter reprovado pelo menos uma vez no ES.	3,56	1,493
Estar a estudar numa via de estudo que não gosta.	4,86	1,458
Ter uma autoestima muito baixa.	3,66	1,492
As sanções que vêm sendo aplicadas aos alunos	2,97	1,489

Tabela 47–Principais causas de abandono na ETGDH, segundo os professores

Causas de abandono na ESPCR	Mean	Std. Deviation
Despreparo e/ou falta de disponibilidade dos professores.	5,09	1,853
Deficiência do/a próprio/a aluno/a.	5,17	1,591
Prática do <i>bullying</i> .	3,50	1,696
Ser vítima de <i>bullying</i> .	4,03	1,675
Ter reprovado pelo menos uma vez no ES.	3,45	1,570
Estar a estudar numa via de estudo que não gosta.	4,33	1,725
Ter uma autoestima muito baixa.	3,89	1,555
As sanções que vêm sendo aplicadas aos alunos	3,12	1,819

7.2.3.14 Prática de elaboração dos diferentes planos que promovem a inclusão escolar

Quando questionados se a elaboração de planos de inclusão que vão ao encontro das NEE dos alunos na escola onde trabalham, a maioria dos professores respondeu que não, pois, dos 133

inquiridos, 123 (mais de 90%) pronunciaram que nunca foi elaborado qualquer plano que visa responder as necessidades educativas dos alunos, conforme evidencia a tabela 48 que se segue.

Tabela 48 – Prática de elaboração de planos de inclusão nas duas escolas

Escola onde trabalha			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Valid	Não	63	92,6	92,6	92,6
		Sim	5	7,4	7,4	100,0
		Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Valid	Não	60	92,3	92,3	92,3
		Sim	5	7,7	7,7	100,0
		Total	65	100,0	100,0	

Face a estes resultados em que notamos que não tem sido desenvolvido qualquer tipo de plano de inclusão, a análise das questões que tem que ver com o grau de participação dos professores dos pais/encarregados de educação na elaboração do/s plano/s, bem como a que procura perceber quais os principais motivos que estiveram na base da elaboração do/s planos de inclusão de alunos com algum tipo de NEE pelos professores (questões 17, 18 e 19 do questionário aplicado aos professores) ficou inviabilizada, o que nos leva a apresentar, de seguida, dados referentes ao nível de envolvimento dos pais/encarregados de educação nas atividades da escola onde estudam os seus respetivos educandos de uma forma geral.

7.2.3.15 *Envolvimentos dos encarregados de educação nas atividades da escola*

Podemos aferir que o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares é visto pelos professores como algo incipiente, pois em ambas as escolas registam-se a maioria a qualifica-la como fraca e muito fraca, conforme vemos nos gráficos 41 e 42 abaixo.

Nesses mesmos gráficos é possível constatar que para os professores da ESPCR o envolvimento dos pais/encarregados de educação é, de veras, crítico, pois apenas 14 (21,5%) dos inquiridos nessa escola consideram o envolvimento dos sujeitos em questão como boa ou muito boa, o que não acontece em relação à percepção dos professores da ETGDH, onde a percepção de 31 (45,5%) variam entre boa e muito boa.

Gráfico 41 – Professores e participação de encarregados de educação na ETGDH

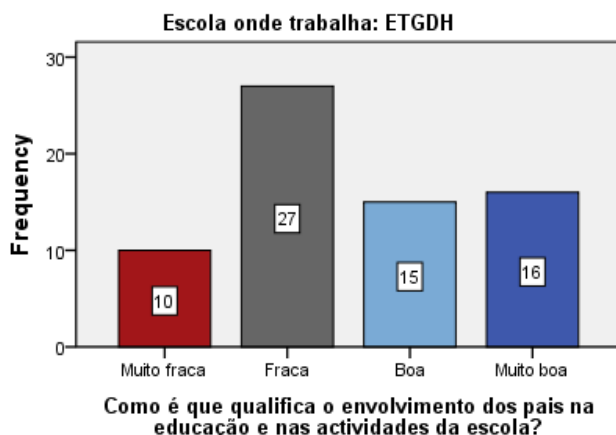
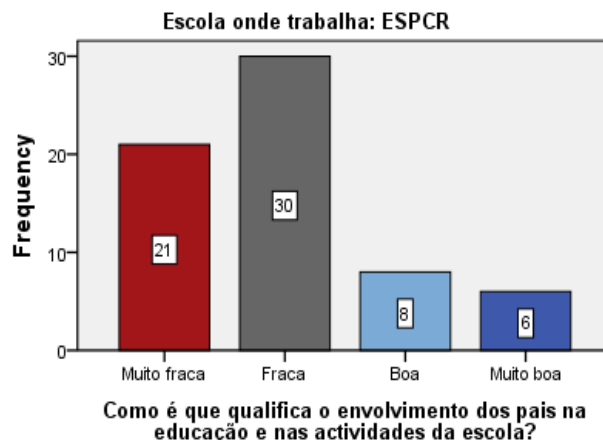


Gráfico 42– Professores e participação de encarregados de educação na ESPCR



A verdade é que o afastamento entre essas escolas e as famílias impossibilita ou inviabiliza uma série de boas práticas que vão desde uma avaliação comparticipada por ambas para, a partir dos problemas ou défices verificados, elaborarem planos educativos individuais, programas educativos, bem como adotarem várias outras medidas ou respostas didático-pedagógicas suscetíveis de conferir melhor qualidade ao ensino e otimizar a aprendizagem.

7.2.3.16 Perceção dos professores sobre a avaliação ao qual estão sujeitos

Mais à frente temos a tabela 49 que evidencia que a média da opinião dos professores sobre a avaliação que vêm estando sujeitos todos os anos é 3,71 (DP = 1,926) e que se trata de uma distribuição unimodal; vemos que, por um lado, a assimetria (*Skewness*) apresenta um valor de $.089/.210 = .424$, o que significa que estamos na presença de uma distribuição simétrica, pois o *z-score* (.424) tende para zero e, por outro, que o achatamento (*Kurtosis*) apresenta um valor $-1,238/.417 = -2,97$ – distribuição platicúrtica – a distribuição é enviesada à direita, conforme defendem Martinez e Ferreira (2010) e ilustrado pelo gráfico 43 que se segue.

Apesar de o item «concordo», no universo das duas escolas, ter sido onde se registou a maior concentração da distribuição, na tabela 50 que, também, aparece de seguida, podemos observar que, comparando este item (com um total de 24 frequências) com o item «discordo» (seu oposto), percebemos que a diferença é residual, pois são 24 contra 20 frequências. Já se compararmos os itens «concordo inteiramente» – com nove frequências – e «discordo

inteiramente» – com 23 frequências –, vemos que as diferenças não se comparam com a situação anterior, pois os que discordam inteiramente com a forma como são avaliados e que esta tem contribuído para a melhoria da performance é quase o dobro entre os professores da ETGDH e o triplo entre os professores da ESPCR do que daqueles que concordam inteiramente.

Se compararmos todos os itens de concordâncias com todos os itens de discordância, a conclusão é que, salvo aqueles que manifestaram não concordarem nem discordarem (15%), os professores, na sua maioria discordam com a forma como vêm sendo avaliados no final dos anos letivos e, revelam uma expectativa para o modelo em curso, pois, de referirmos que, no artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 10/2000, de 4 de Setembro, se lê que:

A avaliação de desempenho do pessoal docente tem por objetivos:

- a) Melhorar a qualidade da educação e do ensino ministrados;
- b) Adequar a organização do sistema educativo às necessidades educativas;
- c) Melhorar a prestação pedagógica e a qualidade profissional dos docentes;
- d) Valorizar e aperfeiçoar o trabalho dos docentes.

São vários os aspetos que explicam a insatisfação de uma franja significativa dos professores para com o sistema de avaliação vigente. Destacam-se, o facto de haver professores com a mesma formação e com os mesmos anos de serviço docente, mas com vínculos diferentes – uns fazem parte do quadro definitivo e outros têm um vínculo contractual –; privilégios para alguns professores a nível dos horários. Situações essas que exigem respostas urgentes, dado que estimulam a instauração de um clima de insatisfação entre os professores e entre estes e a direção, sem ignorar o efeito que isso possa ter no desempenho e na aprendizagem dos alunos.

Não havendo promoção e/ou progressão na carreira, segundo reza o número 2 do artigo 3.º, onde se lê que a avaliação de desempenho é de carácter obrigatório”(...) para efeitos de promoção e progressão na carreira e ainda para a revalidação da nomeação dos docentes contratados”, só podemos esperar a insatisfação no seio desta classe. Pérez Jorge (2010) alerta que um professor que não se sente motivado com o ofício da docência dificilmente consegue despertar no aluno uma disposição positiva para a aprendizagem.

Isso exige-nos ter em atenção que qualquer ser humano, para agir e ser persistente na sua atuação, precisa estar motivado. Os professores não constituem uma exceção à regra. Precisam estar motivados para poderem empreender mudanças na sua própria atuação dentro e fora da

sala de aula e na atuação dos seus alunos. Pérez Jorge (2010: 139), abordando sobre a capacidade docente para motivar, sublinha:

Motivar es impulsar a alguien a iniciar acciones, encaminadas a conseguir objetivos específicos y a persistir en el intento asta alcanzarlo.” Por lo tanto, toda acción encaminada realmente a motivar, ha de tener en cuenta imprescindiblemente estos tres elementos: activación, dirección y persistencia.

Tabela 49 – Opinião dos professores sobre a avaliação ao qual estão sujeitos

N	Valid	133
	Missing	0
Mean		3,71
Median		4,00
Mode		6
Std. Deviation		1,926
Variance		3,709
Skewness		,089
Std. Error of Skewness		,210
Kurtosis		-1,238
Std. Error of Kurtosis		,417
Minimum		1
Maximum		7
Percentiles	25	2,00
	50	4,00
	75	5,50

Gráfico 43 – Histograma da percepção dos professores sobre a avaliação

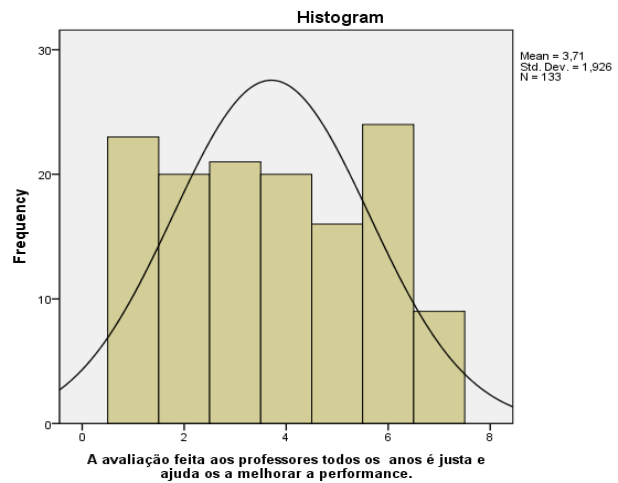
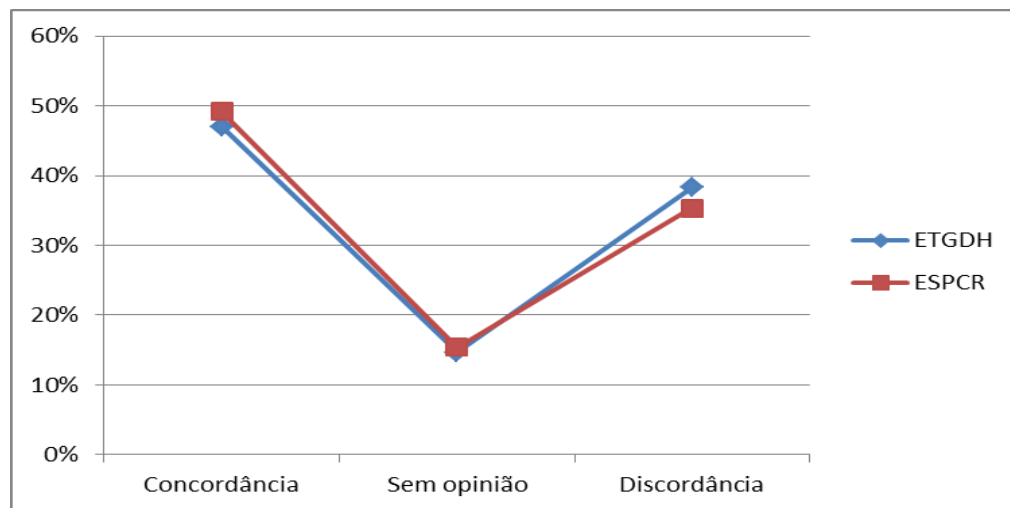


Tabela 50 – Opinião dos professores sobre a avaliação por escola

Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Discorda completamente	7	10,3	10,3	10,3
	Discorda	12	17,6	17,6	27,9
	Discorda parcialmente	13	19,1	19,1	47,1
	Nem discorda nem concorda	10	14,7	14,7	61,8
	Concorda parcialmente	7	10,3	10,3	72,1
	Concorda	15	22,1	22,1	94,1
	Concorda completamente	4	5,9	5,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Discorda completamente	16	24,6	24,6	24,6
	Discorda	8	12,3	12,3	36,9
	Discorda parcialmente	8	12,3	12,3	49,2
	Nem discorda nem concorda	10	15,4	15,4	64,6
	Concorda parcialmente	9	13,8	13,8	78,5
	Concorda	9	13,8	13,8	92,3
	Concorda completamente	5	7,7	7,7	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Observando, ainda, esta última tabela, verificamos que, em termos globais, são os professores da ETGDH que se mostram mais descontentes com o sistema de avaliação, aliás, agregando as frequências referentes à concordância, de um lado, e as frequências de discordância, de outro lado, temos, de seguida, o gráfico a seguinte representação gráfica que aponta neste sentido.

Gráfico 44 – Espectro da satisfação dos professores com a avaliação



7.2.3.17 Aproveitamento dos apoios que os organismos oferecem às escolas

Em conformidade com a tabela 51 abaixo podemos inferir que a escola, na opinião dos professores, anda muito distante de outras instituições sociais que tem por vocação apoiar escolas na educação de pessoas com um ou vários tipos de deficiências, através de projetos elaborados pelos elementos da comunidade escolar ou em parceria com outros atores sociais, pois, no conjunto das duas escolas constatamos que o «não» acumula 90% das frequências.

Tabela 51 – Opinião dos professores sobre o aproveitamento dos apoios

Escola onde trabalha			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Valid	Não	84	86,6	86,6	86,6
		Sim	13	13,4	13,4	100,0
		Total	97	100,0	100,0	
ESPCR	Valid	Não	89	94,7	94,7	94,7
		Sim	5	5,3	5,3	100,0
		Total	94	100,0	100,0	

Essa expressiva manifestação dos professores de que as escolas em questão não estão a procurar as sinergias junto de organismos que apoiam as pessoas com necessidades especiais é justificada pelos inquiridos em moldes diferentes de uma escola para a outra, conforme a tabela 52 abaixo. A mesma tabela evidencia, igualmente, que, para a maioria dos professores (54,6%), a ETGDH não tem aproveitado os apoios por motivos relacionados com o «não ter conhecimento suficiente dos organismos ou instituições que se dedicam a estes casos». O mais preocupante é ver que os que concordam com a afirmação «saber onde solicitar ajudas e o que fazer, entretanto não o faço porque é uma tarefa da direção» representam 20%.

Tabela 52 – Justificação dos professores da ETGDH à resposta anterior

Escola	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não se aplica a este caso	10	10,3	10,3
	Não ter conhecimento suficiente dos organismos que se dedicam a estes casos.	53	54,6	64,9
	Conhecer os organismos, mas não saber sobre as ajudas que oferecem e a maneira de as obter.	14	14,4	79,4
	Saber onde solicitar as ajudas e o que fazer, mas não o faço porque é uma tarefa da direção.	20	20,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0

Já a tabela 53a seguir mostra que, apesar de haver um número significativo de professores da ESPCR que justificam as suas posições com a falta de conhecimento dos organismos, é visível que há um maior equilíbrio em termos de distribuição das frequências.

Tabela 53 – Justificação dos professores da ESPCR à resposta anterior

Escola	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ESPCR	Não se aplica a este caso	3	3,2	3,2
	Não ter conhecimento suficiente dos organismo que se dedicam a estes casos.	37	39,4	42,6
	Conhecer os organismos, mas não saber sobre as ajudas que oferecem ou a maneira de as obter.	32	34,0	76,6
	Saber de onde solicitar as ajudas e o que fazer, entretanto não o faço porque é uma tarefa da direção.	22	23,4	100,0
	Total	94	100,0	100,0

7.2.3.18 *Percepção dos professores sobre os colegas que não têm alunos com NEE*

Em conformidade com os dados da tabela 54 que se segue, a postura dos professores que não têm alunos com NEE nas suas turmas é considerado pela maioria dos inquiridos das duas escolas como positiva. Todavia, uma percentagem bastante significativa (quase 38% do universo das duas escolas) entende que reina nessas escolas a indiferença.

Ora, essa indiferença prejudica, naturalmente e em primeiro lugar, os jovens, especialmente os jovens com deficiência, que tanto precisam que a sociedade lhes recompense por aquilo que a natureza não lhes ofereceu (ou lhes retirou), através de “boas práticas”, ou seja, de criação de condições propícias para o atendimento à diversidade, enfim, uma atitude de condenação a qualquer postura de indiferença. Entretanto, a indiferença é, por um lado, prejudicial para os próprios professores, porque são eles que perdem a oportunidade de abraçarem novos desafios e de *aprenderem a aprender* numa perspectiva mais humana e, em última instância, é a sociedade no seu todo que vai continuar sendo cada vez mais deficiente perante à diversidade humana.

Tabela 54 – Professores e os colegas que não têm alunos com NEE

Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não sei responder	7	10,3	10,3	10,3
	Positiva	36	52,9	52,9	63,2
	Indiferença	25	36,8	36,8	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Não sei responder	7	10,8	10,8	10,8
	Positiva	33	50,8	50,8	61,5
	Indiferença	25	38,5	38,5	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

7.2.3.19 *Percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos com NEE*

A tabela 55 abaixo mostra a distribuição das percepções dos inquiridos sobre o comportamento dos alunos com NEE nas duas escolas, reforçando, de certa forma, as conclusões chegadas no ponto anterior de que há um número expressivo de professores que têm tido um comportamento de indiferença em relação aos alunos com NEE.

Tabela 55 – Professores e o comportamento dos alunos

Escola onde trabalha		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não sei responder	21	30,9	30,9	30,9
	Estão perfeitamente incluídos.	35	51,5	51,5	82,4
	Constituem grupos a parte com os seus pares que apresentam NEE.	10	14,7	14,7	97,1
	Não se relacionam com os seus pares fora das atividades académicas.	2	2,9	2,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Não sei responder	14	21,5	21,5	21,5
	Estão perfeitamente incluídos.	31	47,7	47,7	69,2
	Constituem grupos a parte com os seus pares que apresentam NEE.	16	24,6	24,6	93,8
	Não se relacionam com os seus pares fora das atividades académicas.	4	6,2	6,2	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Efetivamente, segundo a tabela 55 acima, do total dos inquiridos, 26% se pronunciaram que não sabem opinar acerca do comportamento dos alunos. Já para, aproximadamente, 50% dos inquiridos, esses alunos estão perfeitamente incluídos. A ETGDH supera a sua congénere tanto a nível dos professores que desconhecem a realidade dos alunos com NEE (30,9%) como a nível dos que defendem que esses mesmos alunos estão bem incluídos (51,5%).

7.2.3.20 *Perceção dos professores sobre a atitude dos colegas face aos alunos com NEE*

Segundo a tabela 56 abaixo, registaram-se 60 casos em que os professores afirmam ver os alunos com NEE da mesma forma que vêm os seus pares sem NEE. Este cenário, pode ser considerado de integração e não inclusão. Não basta ter esses alunos na escola, e dizer que estão incluídos sem fazer algo que espelha compromisso com a aprendizagem de todos.

É preciso, segundo Rodrigues (2003: 95), percebermos que “(...) a inclusão ultrapassa a mera presença física (...) é um sentimento de uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” Há que acabarmos com essa deselegância de pouco fazermos em prol dos que precisam e com a agravante de enganarmo-nos que tudo está bem só porque esses se conservam em silêncio.

Tabela 56 – Professores e a atitude dos colegas face aos alunos com NEE

Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não sei responder	11	16,2	16,2	16,2
	Da mesma maneira que encaram os demais alunos	29	42,6	42,6	58,8
	Indiferente	13	19,1	19,1	77,9
	Com naturalidade	13	19,1	19,1	97,1
	Proteccionista	2	2,9	2,9	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Não sei responder	6	9,2	9,2	9,2
	Da mesma maneira que encaram os demais alunos	31	47,7	47,7	56,9
	Indiferente	5	7,7	7,7	64,6
	Com naturalidade	12	18,5	18,5	83,1
	Proteccionista	11	16,9	16,9	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

O “faz de conta” que tudo está bem, como forma de nos desresponsabilizarmos, tem um duplo risco, pois de um lado, só prejudica os que realmente precisam de apoios e, de outro, torna cada vez mais lento o processo de inclusão em curso, uma vez que contagia negativamente outros que estejam a iniciar a carreira docente. Já dizia Spranger (1960: 32) que:

Todos saben que ya el encuentro con individuos puede ser de estelar importancia para la formación del propio ser. A veces ennoblece, a veces degrada. Pero la influencia más fuerte se experimenta, cuando se es miembro de un grupo y se vive en él. (...) un ambiente éticamente malo induce al mal. Sólo un mundo circundante plétórico de espíritu éticamente bueno es capaz de elevar.

De referirmos que os dados da tabela 56 acima interpela-nos pelos ditos de Freire (2004: 96), quando alerta que “ensinar exige comprometimento” e, sobretudo, por ter assumido que uma das suas “(...) preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.”. Diremos que a esses professores se exige um maior compromisso com a inclusão dos alunos com NEE e que isso passa por uma aposta constante na diversificação das atividades educativas para permitir que todos se sintam implicados e predispostos a aprender. Enfim, queremos com isto tudo dizer que aplaudimos vivamente Camacho (2008: 3), quando adverte:

Se conseguirmos e, principalmente, se tentarmos aumentar a nossa capacidade de empatia, poderemos compreender e contextualizar o comportamento destas crianças e jovens, percecionando as suas ações, tantas vezes desproporcionais, como uma estratégia de defesa e de protecção da angústia que os assola.

7.2.3.21 *Percepção de professores sobre os alunos face à inclusão de alunos com NEE*

Da mesma forma quisemos saber junto dos professores como é que se comportam os alunos sem NEE face à presença de alunos com NEE na escola onde estudam, o que nos permitiu verificar que os professores têm uma percepção positiva sobre o comportamento dos alunos sem NEE em relação aos seus pares com NEE.

Como argumentos, temos os dados da tabela 57 abaixo, no qual constatamos que, de entre os 133 inquiridos, por um lado, são, ao todo, 62 professores a considerarem que os alunos sem NEE tratam da mesma forma todos os colegas e, por outro lado, 38 apontam que os alunos com NEE são protegidos pelos alunos sem NEE.

Tabela 57 – Professores e os alunos sem NEE em relação à inclusão

Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não sei responder	13	19,1	19,1	19,1
	Tratam-nos como os outros colegas.	29	42,6	42,6	61,8
	Ajudam-nos e protegem-nos.	21	30,9	30,9	92,6
	Afastam-se deles.	5	7,4	7,4	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Não sei responder	7	10,8	10,8	10,8
	Tratam-nos como os outros colegas.	33	50,8	50,8	61,5
	Ajudam-nos e protegem-nos.	17	26,2	26,2	87,7
	Afastam-se deles.	8	12,3	12,3	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

7.2.3.22 *Opinião de professores sobre a relação encarregados de educação-educandos*

Do contexto de relação entre dois dos elementos que fazem parte do triângulo pedagógico (saber-professor-aluno), passamos para a observância do tipo de relação que os encarregados de educação estabelecem com o seu educando com NEE na escola.

À luz dos dados da tabela 58 que se segue, a distribuição das percepções dos inquiridos das duas escolas é bastante semelhante. Em ambas as escolas, é expressivo o número dos inquiridos que se mostrou não saber responder (ETGDH com 22 e ESPCR com 17), o que vem reforçar o fraco envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares.

Tabela 58 – Professores e encarregados de educação do educando com NEE

Escola		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Não sei responder	22	32,4	32,4	32,4
	Normal	21	30,9	30,9	63,2
	Sobreprotectora	18	26,5	26,5	89,7
	Paternalista	4	5,9	5,9	95,6
	De abandono	2	2,9	2,9	98,5
	De resistência	1	1,5	1,5	100,0
	Total	68	100,0	100,0	
ESPCR	Não sei responder	17	26,2	26,2	26,2
	Normal	16	24,6	24,6	50,8
	Sobreprotectora	25	38,5	38,5	89,2
	Paternalista	4	6,2	6,2	95,4
	De abandono	1	1,5	1,5	96,9
	De resistência	2	3,1	3,1	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

De acordo. Ainda com os dados da tabela acima, podemos considerar como positivo o facto de 37 dos professores inquiridos terem se pronunciado que consideram “normal” a forma como os encarregados de educação encaram os seus educandos com NEE. Na verdade, isso é muito mais positivo do que o facto de se ter registado 43 casos (32% do universo dos inquiridos) que vêm como protetora a postura dos encarregados em relação aos seus educandos com NEE. A proteção em demasia não ajuda a criança ou o jovem a desenvolver a sua autonomia, a encontrar por si só, alternativas que lhe permite ter a sua autonomia pessoal.

Nessa mesma tabela reparamos que, segundo os professores, há uma postura muito virada para a sobre proteção. Isso revela o medo que os encarregados de educação têm de abordar de forma aberta os problemas dos seus educandos, revela o medo que os encarregados de educação têm de os professores sentirem pena dos seus educandos, revela o mal-estar que sentem os pais quando são chamados a tomar parte nas reuniões em que, ao invés de ouvir elogios e pontos fortes dos seus educandos, só se aborda os pontos fracos.

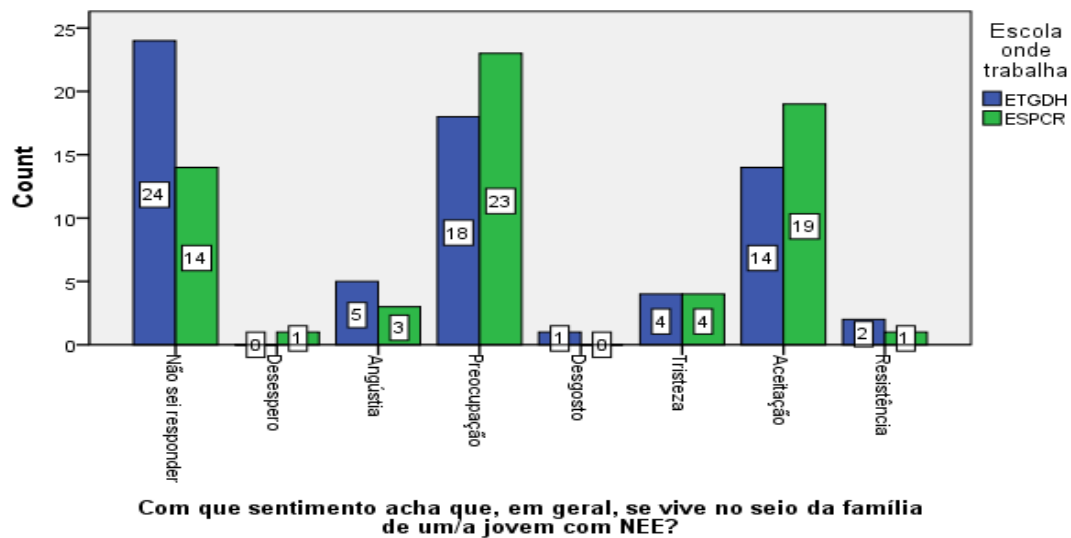
7.2.3.23 *Opinião de professores sobre as famílias de alunos com NEE*

A partir do gráfico 45 que se segue, podemos constatar que, dos 133 inquiridos, 38 não têm uma opinião formada acerca do estado emocional dos encarregados de educação, posição esta que é, de certa forma, compreensível, tendo em conta o afastamento entre a escola e as famílias dos educandos patenteado atrás nos ditos dos próprios professores. Contudo, é animador o facto de

se verificar que 74 professores (a maioria) a responderam que qualificam como positivo o estado emocional dos familiares, uma vez que os itens «preocupação» e «aceitação» aparecem, respetivamente, com 41 e 33 frequências.

Não podemos ignorar que o facto de terem verificado 38 professores sem opinião acerca do estado emocional dos familiares e outros 21 com perceções que variam entre «desespero», «angústia», «desgosto», «tristeza» e «resistência» são motivos de que é preciso envidar esforços para que haja uma maior aproximação entre a escola e as famílias, é preciso que haver apoios psicológico e moral virados, simultaneamente, para os alunos com NEE e para os seus respetivos encarregados de educação.

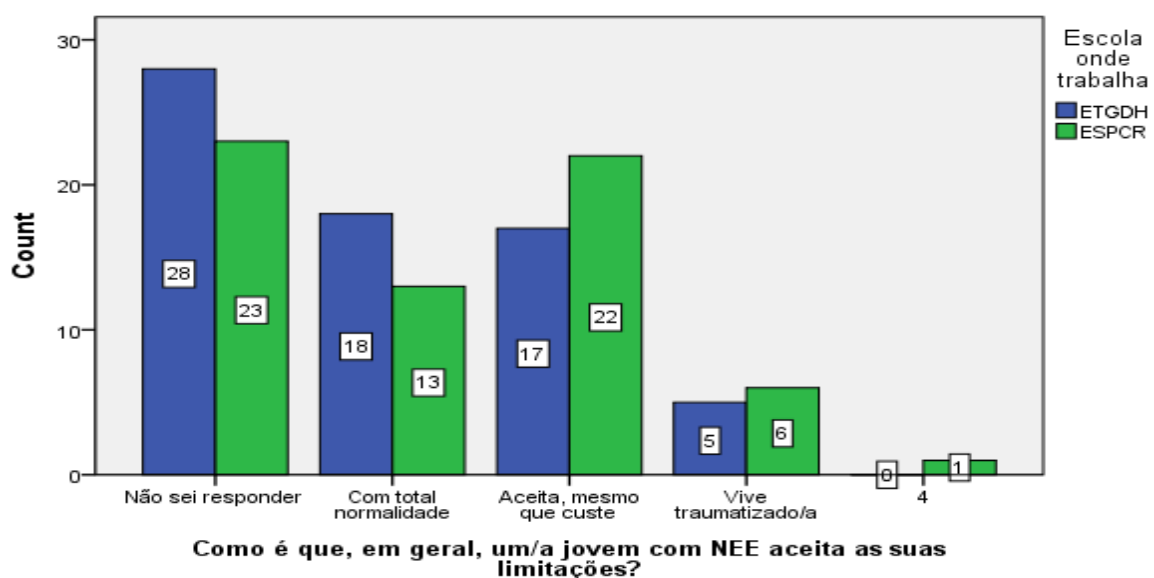
Gráfico 45 – Professores e estado emocional dos encarregados de educação



7.2.3.24 Perceção de professores sobre como alunos com NEE aceitam suas limitações

O gráfico 46 abaixo reflete as perceções dos professores quando questionados sobre como qualificam os jovens com NEE no que respeita à aceitação das suas limitações, pois vemos que uma parte bastante representativa (51 casos) dos professores revelou o seu distanciamento em relação a esses jovens e em relação aos seus pares que convivem com eles na escola. Porém, é importante constatar no mesmo gráfico, que, entre os inquiridos, a maioria (53%) diz respeito àqueles que consideram que os alunos com NEE encaram as suas limitações com total naturalidade e os que vêm que os alunos aceitam as suas limitações, mesmo que lhes custe.

Gráfico 46 – Professores e aceitação de jovens com NEE das suas limitações



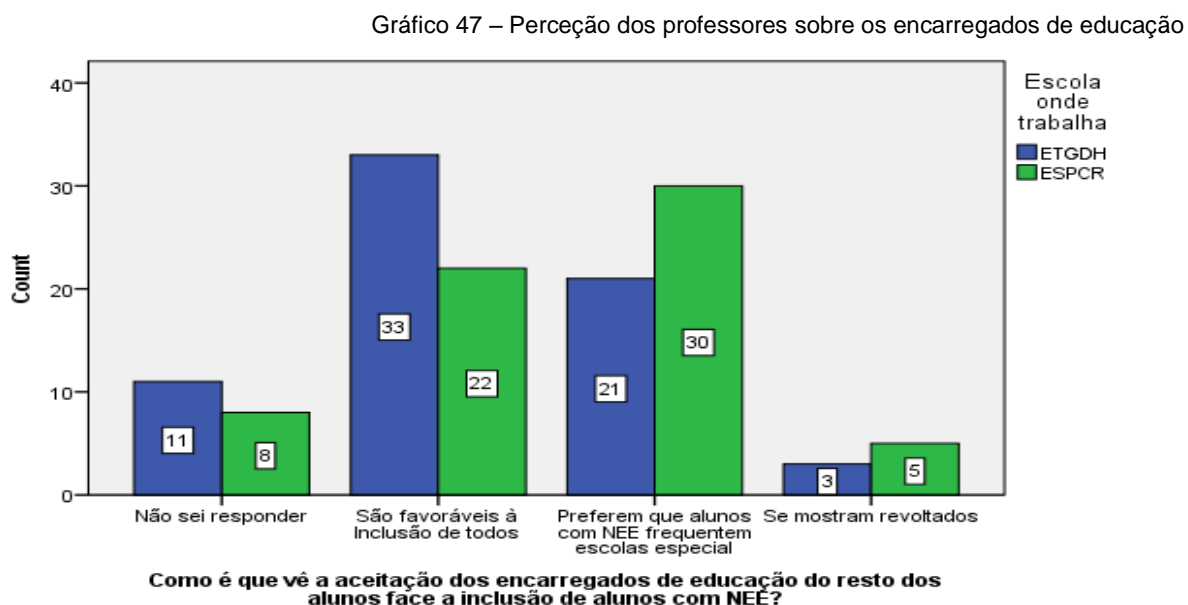
Uma vez que, à luz dos dados recolhidos junto dos professores, ficou aprovado de que a elaboração do PEI não faz parte da cultura das duas escolas, suprimimos a incipiente informação recolhida quando os professores foram colocados a questão «como se comportam as famílias dos alunos com NEE diante do PEI?». Importa-nos referir que o PEI, em muitos países, é assumido como um instrumento de apoio no processo de E-A de alunos com NEE de carácter permanente de maior importância, uma vez que se trata de um instrumento elaborado a partir dos dados do diagnóstico e da avaliação do/a aluno/a.

As propostas educativas que são sugeridas para que se possa adequar o processo de E-A às características do/a aluno/a decorrem da identificação das áreas fortes, áreas emergentes e áreas fracas. Aliás, segundo Pereira *et al.* (2008:25) o PEI é “desenhado para responder as especificidades das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.”

Como o PEI não é, ainda, uma realidade nas escolas que são objetos do presente estudo, passamos a apresentar os dados da perceção dos professores sobre o nível de aceitação dos pais dos alunos sem NEE em relação à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

7.2.3.25 Percepção dos professores acerca da aceitação dos pais do resto dos alunos face a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino

Segundo o gráfico 47 abaixo, 19 (14%) professores não têm uma opinião formada e 8 têm uma percepção negativa dos pais. Para estes últimos os pais «se mostram revoltados» com essa política. As concentrações de frequências registam-se em extremos opostos. Por um lado, 55 (41,3%) concordaram de que os encarregados de educação dos alunos sem NEE «são favoráveis à inclusão de todos» no sistema regular de ensino e, por outro, 51 (38,3%) são da opinião de que para os encarregados de educação, os alunos com NEE devem frequentar escolas especiais para não comprometerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus pares sem NEE.



Entretanto, procurámos analisar se existe diferenças estatisticamente significativas da percepção que os professores têm dos encarregados da educação a nível das duas escolas, utilizando, para esse efeito, o teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson, onde o H_0 será: as variáveis Escolas (ETGDH e ESPCR) e a percepção dos professores sobre a aceitação dos encarregados de educação do resto dos alunos face à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino são independentes e a H_1 será: existe relação de dependência entre as variáveis Escolas (ETGDH e ESPCR) e a percepção dos professores sobre a aceitação dos encarregados de educação do resto dos alunos face à inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

Por conseguinte, vendo para a tabela 59 que se segue, em termos descritivos temos que 19 não tem uma opinião formada se os encarregados aplaudem ou não a política de inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, 55 considera que os mesmos aplaudem, enquanto 51 têm opinam no sentido oposto. Enfim, vemos que para um número significativo de professores, muitos dos encarregados de educação entendem que o melhor lugar para alunos com NEE é uma escola especial. Aliás, não podemos ignorar que oito dos inquiridos consideram que há um sentido de revolta nos encarregados de educação que já tiveram a oportunidade de verificar que os seus educandos partilham os mesmos espaços com os alunos com NEE.

Tabela 59 – Escola * Abertura dos encarregados de educação para a inclusão

			Como é que vê a aceitação dos encarregados de educação do resto dos alunos face a inclusão de alunos com NEE?				Total
			Não sei responder	São favoráveis à Inclusão de todos	Preferem que alunos com NEE frequentem escolas especiais	Se mostram revoltados	
Escola	ETGDH	Count	11	33	21	3	68
		Expected Count	9,7	28,1	26,1	4,1	68,0
	ESPCR	Count	8	22	30	5	65
		Expected Count	9,3	26,9	24,9	3,9	65,0
Total	Count		19	55	51	8	133
	Expected Count		19,0	55,0	51,0	8,0	133,0

Para a validação dos resultados do teste do Qui-Quadrado de independência, recodificámos a variável referente à percepção dos professores sobre a aceitação dos encarregados de educação a nível da inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino, uma vez que duas células apresentaram valores esperados inferiores a 5.

Tabela 60 – Visão de professores sobre os encarregados de educação a nível da inclusão de alunos com NEE

			Escola onde trabalha		Total
			ETGDH	ESPCR	
Percepção dos professores sobre a aceitação dos encarregados de educação a nível da inclusão de alunos com NEE no sistema	Não sei responder	Count	11	8	19
		Expected Count	9,7	9,3	19,0
	São favoráveis à inclusão de todos	Count	33	22	55
		Expected Count	28,1	26,9	55,0
	Preferem que alunos com NEE frequentem escolas especiais	Count	24	35	59
		Expected Count	30,2	28,8	59,0
	Count		68	65	133
	Expected Count		68,0	65,0	133,0

A tabela 60 que acabamos de apresentar evidencia os resultados da recodificação da variável. Por conseguinte, a tabela 61 que se segue expõe o resultado do teste do Qui-Quadrado de independência, cujo valor é 4,659 e a significância .097. Isso permite-nos concluir que não existe diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos professores.

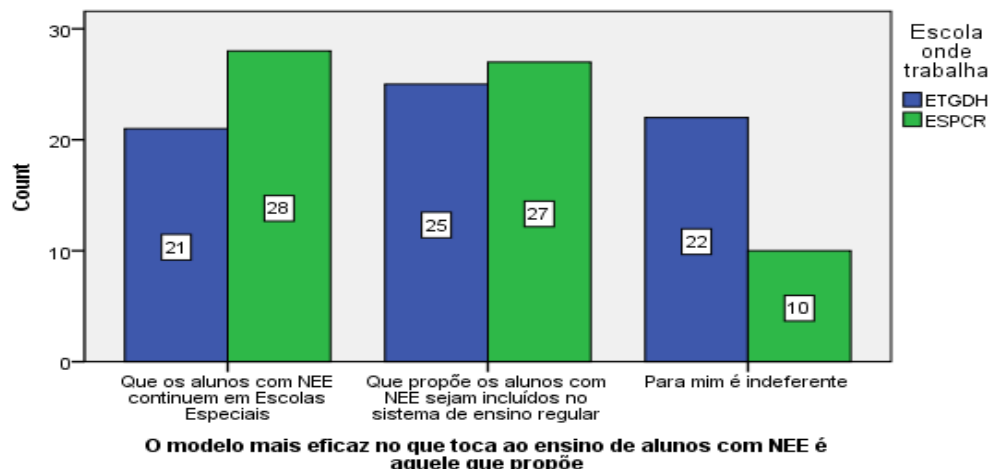
Tabela 61 – Teste de independência do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,659 ^a	2	,097
Likelihood Ratio	4,686	2	,096
Linear-by-Linear Association	3,343	1	,068
N of Valid Cases	133		

7.2.3.26 Percepção de professores acerca do modelo que é mais eficaz para EI

Como podemos observar no gráfico 48 posteriormente, dos 133 inquiridos, para 32 (24%) não existe nenhuma qualquer diferença entre o colocar os alunos com NEE no sistema regular de ensino ou colocá-los numa escola especial. De entre os que assumiram uma posição, verificámos, por um lado, que 52 (39%) corroboram da filosofia da inclusão, isto é, arrogam da perspectiva que defende que a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, e, por outro lado, que 49 (36,8%) defendem que o modelo mais eficaz é aquele aposta na colocação dos alunos com NEE em escolas especiais. Este cenário revela a necessidade de se promover palestras, debates, seminários ou ações de formação de curta duração nas escolas para permitir aos professores a familiarização com os ideias e pressupostos da inclusão escolar e, consequentemente, estarem mais sensibilizados para o atendimento à diversidade.

Gráfico 48 – Percepção de professores sobre qual dos modelos é mais eficaz



O gráfico acima evidencia que as diferenças entre as percepções dos professores entre as duas escolas não são expressivas. Para certificarmos isso, apoiamo-nos no teste de independência do Qui-Quadrado, conforme evidenciam as tabelas 62 e 63 que se seguem, sendo que a primeira vem reiterar as observações já referidas e a segunda mostra que o valor do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 5,512$ com $gl = 2$ e $sig = .064$) é superior a 5%, o que significa que a escola onde trabalham não influencia as percepções dos professores no que se refere ao modelo que se apresenta como a mais eficaz no ensino de alunos com NEE.

Tabela 62 – Professores e o modelo de ensino de alunos com NEE * Escola

			Escola onde trabalha		Total
			ETGDH	ESPCR	
O modelo mais eficaz no que toca ao ensino de alunos com NEE é aquele que propõe	Que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais	Count	21	28	49
		Expected Count	25,1	23,9	49,0
	Que propõe os alunos com NEE sejam incluídos no sistema de ensino regular	Count	25	27	52
		Expected Count	26,6	25,4	52,0
	Para mim é indiferente	Count	22	10	32
		Expected Count	16,4	15,6	32,0
Total	Count		68	65	133
	Expected Count		68,0	65,0	133,0

Tabela 63 – Teste do Qui-Quadrado de independência

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,512 ^a	2	,064
Likelihood Ratio	5,625	2	,060
Linear-by-Linear Association	4,733	1	,030
N of Valid Cases	133		

Comprovadas as diferenças das percepções dos professores sobre qual dos modelos é mais eficaz para o ensino, procurámos verificar se as diferenças são estatisticamente significativas a nível da variável género. A tabela 64 abaixo mostra que nas duas escolas há dois homens para uma mulher no grupo dos professores que afirmaram serem indiferentes.

Tabela 64 – Gênero * O modelo de ensino de alunos com NEE

Escola		O modelo mais eficaz no que toca ao ensino de alunos com NEE é aquele que propõe				Total
		Que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais		Que propõe os alunos com NEE sejam incluídos no sistema de ensino regular	Para mim é indiferente	
ETGDH	Gênero Masculino	Count	10	14	15	39
		Expected Count	12,0	14,3	12,6	39,0
	Feminino	Count	11	11	7	29
		Expected Count	9,0	10,7	9,4	29,0
	Total	Count	21	25	22	68
		Expected Count	21,0	25,0	22,0	68,0
ESPCR	Gênero do inquirido Masculino	Count	19	12	5	36
		Expected Count	15,5	15,0	5,5	36,0
	Feminino	Count	9	15	5	29
		Expected Count	12,5	12,0	4,5	29,0
	Total	Count	28	27	10	65
		Expected Count	28,0	27,0	10,0	65,0

Já os resultados apresentados na tabela 65 abaixo dão-nos segurança para afirmar que as variáveis género e percepções dos professores são independentes. O valor do teste do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 1,887$ com $gl = 2$, $p > .05$ e $\chi^2 = 3,188$ com $gl = 2$, $p > .05$) é superior a 5%.

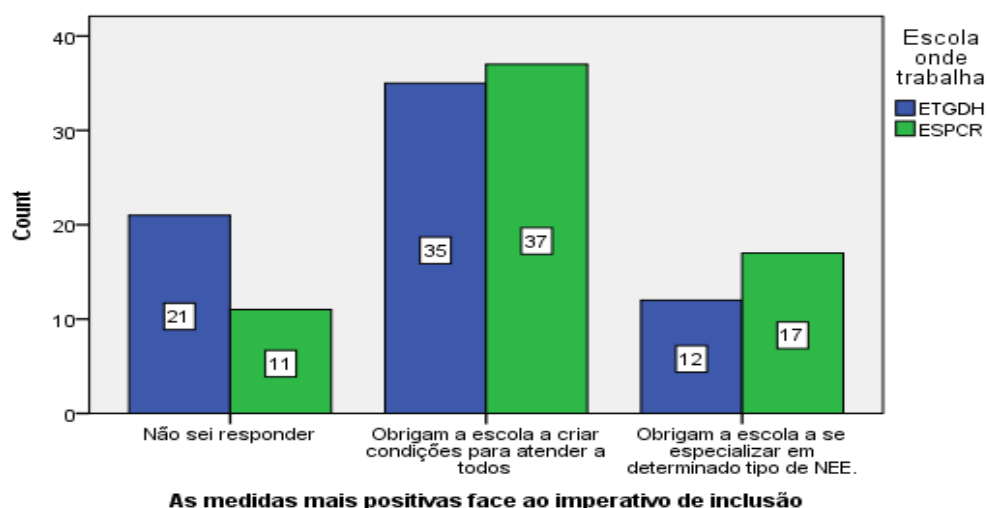
Tabela 65 – Teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson

Escola onde trabalha		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
ETGDH	Pearson Chi-Square	1,887 ^a	2	,389
	Likelihood Ratio	1,909	2	,385
	Linear-by-Linear Association	1,836	1	,175
	N of Valid Cases	68		
ESPCR	Pearson Chi-Square	3,188 ^b	2	,203
	Likelihood Ratio	3,230	2	,199
	Linear-by-Linear Association	1,961	1	,161
	N of Valid Cases	65		

7.2.3.27 Percepção dos professores sobre a medida que contribui para a Inclusão

Se no ponto anterior, onde procurámos perceber até que ponto os professores conhecem o modelo que sustenta a filosofia da inclusão, constatámos que o número dos inquiridos que entendem que os alunos com NEE devem ser incluídos no sistema regular não defere muito dados seus pares que têm uma opinião contrária, o mesmo não acontece no que respeita às medidas mais favoráveis à inclusão, conforme o gráfico 49 abaixo.

Gráfico 49 – Percepção dos professores sobre as medidas inclusivas

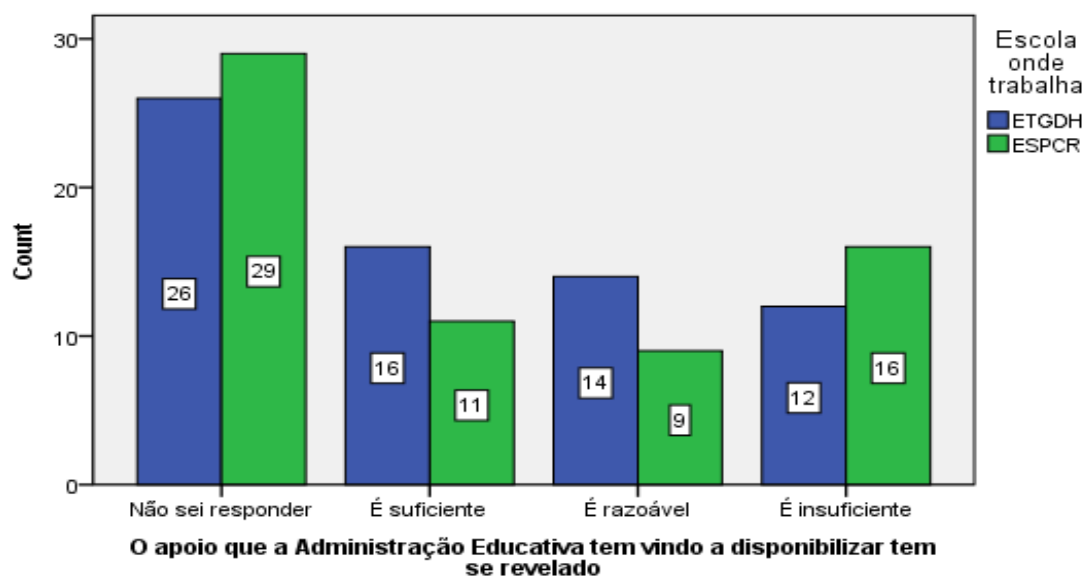


A partir dos dados do gráfico acima, podemos dizer que é positivo saber que a maioria dos inquiridos (54%) é da opinião que as medidas mais positivas face ao imperativo da inclusão são aquelas que «obrigam a escola a criar condições para atender a todos». Este panorama está, ainda, muito aquém daquilo que se quer da escola. Isto porque, 46% significa que em cada 100 dos inquiridos há 46 que se subdividem entre os que não têm ainda uma opinião formada a respeito e os que entendem que as medidas mais positivas face ao imperativo da inclusão são aquelas que obrigam a escola a especializar em determinado tipo de NEE representam.

7.2.3.28 Percepção dos professores sobre o apoio que a administração oferece aos alunos

À luz do gráfico 50 que se segue vemos que 38% dos inquiridos têm uma percepção favorável sobre os apoios que os alunos recebem das suas respetivas escolas. Temos que admitir que esse apoio é insuficiente. A reforçar que esse apoio é insuficiente, aparece, por um lado, o item «é insuficiente» com 28 casos, o que corresponde a 21% dos inquiridos. Isto significa que em cada 10 inquiridos, pelo menos 2 consideram que a escola onde trabalham não tem ajudado suficientemente os alunos. Da mesma forma, temos o item «não sei responder» com uma frequência registada bastante significativa, pois são 55 (41%) dos 133 professores inquiridos que se mostram não disporem de informação sobre os apoios que as escola disponibiliza aos alunos.

Gráfico 50 – Professores e o apoio que a administração disponibiliza aos alunos



O facto de termos registado 41,4% dos professores inquiridos a afirmarem que não têm uma opinião formada sobre o apoio que a administração educativa tem vindo a disponibilizar aos alunos, é motivo suficiente para fazermos três inferências. A primeira é que esses dados enformam a ideia de que os professores não são (ou não estão sendo) envolvidos nas decisões que se tomam para apoiar os alunos, seja a nível financeiro (isenção ou redução das propinadas), seja a nível psico-educativo (capacitação dos alunos no domínio dos métodos de estudo e a orientação psico-pedagógica), seja, ainda, a nível de outros tipos de apoio. A segunda aponta para a ausência efetiva e sistemática desses apoios.

A terceira e última inferência é que este cenário oferece matéria suficiente para afirmarmos que estamos perante um dos motivos que explicam a crise de identidade profissional dos professores, o não sentimento de pertença à comunidade escolar e, por extensão, a falta de cooperação entre os professores, a insegurança, o clima de desconfiança em relação aos próprios colegas e à direção. Para que isso mude, podemos recorrer às contribuições de Marchesi (2010: 143), quando enaltece a importância do reforço da identidade profissional, alegando:

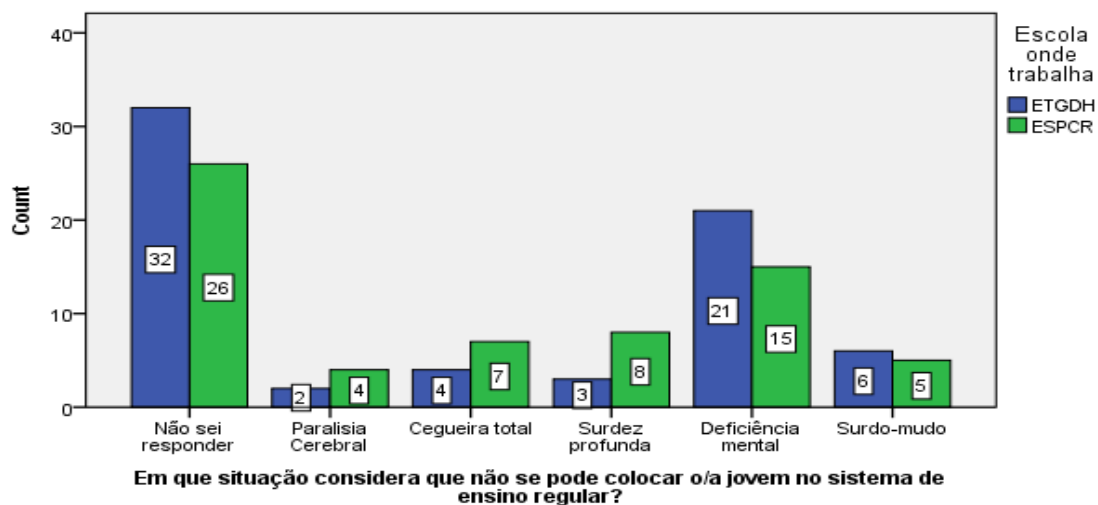
El sentimiento de pertenencia a una colectividad contribuye a la auto-estima y el equilibrio personal. Por el contrario, el sentimiento de aislamiento y de ausencia de referencias sociales provoca inseguridad y falta de confianza. Las Administraciones educativas deberían ser conscientes de la importancia de que los profesores se tiantan orgullosos de ser profesores y de formar parte de la profesión docente (...). La tarea de reforzar la identidad profesional de

los docentes conduciría a que las Administraciones educativas apoyaran las distintas formas de representación colectivas de profesores (...).

7.2.3.29 Perceção dos professores sobre a inclusão de alunos com NEE

O gráfico 51 abaixo mostra que, salvo os 58 (43%) dos inquiridos que se pronunciaram como desprovidos de argumentos para se posicionarem se devem, ou não, os alunos com NEE estudar no sistema de ensino regular alunos com os problemas aqui referidos, de entre os itens com maior número de frequências aparece «deficiência mental» com 27% das frequências.

Gráfico 51 – Situação em que o/a jovem deve estudar em escolas especiais



No mesmo gráfico constatamos que é na ETGDH onde, em simultâneo, aparecem mais professores sem opinião e mais professores que consideram que é mais complicado trabalhar com pessoas com deficiência mental. Centrando na questão da deficiência mental, podemos inferir que, de uma forma geral, ela é uma das NEE que mais insegurança e medo pode despertar nos professores. Não podemos ignorar o facto de 39 (29,3%) manifestarem que é (ou será) muito difícil trabalhar com alunos com os problemas acima referidos, o que exige uma aposta firme na capacitação dos professores nesses domínios.

7.2.4 Percepção dos professores sobre as três dimensões da EI

7.2.4.1 Percepção dos professores sobre EI na ETGDH

7.2.4.1.1 Percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das Culturas inclusivas

No quadro 19 que se segue vemos que, globalmente, os professores têm uma percepção positiva da ETGDH sobre *culturas*. A média da concordância com os indicadores é, aproximadamente 65%, dado que os itens «concordo inteiramente» e «concordo até certo ponto» aparecem com, respetivamente, 23,5% e 41,3%. Ou seja, para os professores, a dimensão *culturas* é uma área emergente, atendendo que o remanescente das frequências está subdividido entre os itens «discordo» e «preciso mais informações» com, respetivamente, 27,7% e 10,5%.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Cultura Inclusiva		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola	25	36,8	28	41,2	13	19,1	2	2,9	100
A.1.2	Os alunos ajudam se mutuamente.	4	5,9	36	52,9	23	33,8	5	7,4	100
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.	9	13,2	31	45,6	22	32,4	6	8,8	100
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	23	33,8	33	48,5	7	10,3	5	7,4	100
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	8	11,8	28	41,2	18	26,5	14	20,6	100
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	21	30,9	31	45,6	9	13,2	7	10,3	100
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	18	26,5	33	48,5	7	10,3	10	14,7	100
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	17	25,0	31	45,6	10	14,7	10	14,7	100
A.2.2	Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	7	10,3	14	20,6	34	50,0	13	19,1	100
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.	25	36,8	24	35,3	13	19,1	6	8,8	100
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.	23	33,8	35	51,5	7	10,3	3	4,4	100
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	25	36,8	25	36,8	13	19,1	5	7,4	100
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	3	4,4	16	23,5	42	61,8	7	10,3	100
Totais parciais e as suas respetivas médias		16	23,5	28	41,3	17	24,7	7	10,5	100

Quadro 19 – Percepção dos professores sobre as *culturas* na ETGDH

O cenário retratado pelo quadro 19 acima revela que a escola em questão tem nas suas próprias mãos uma das receitas para, num curto período de tempo, melhorar a percepção dos professores,

isto é, investindo mais na divulgação da informação relacionada com a dinâmica na escola, pois fazendo isso estará a escola a transferir os 10,5% dos professores que manifestaram estarem.

Não podemos concluir sem manifestar preocupação com o facto de os indicadores «A.2.2 Escola todos compartilham da filosofia de inclusão» e «A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação» terem registado índices muito expressivos de discordância, pois em ambos os casos registou-se uma maioria dos professores a dar mostras de que é preciso investir mais tanto a nível dos espaços, recursos e materiais com a nível da mentalidade dos sujeitos que convivem nesses espaços. A verdade, é que isso efectivamente acontecer, havendo uma vontade política de todos, dimensão esta que será objecto de análise no ponto que se segue.

7.2.4.1.2 Percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das políticas

A percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das *políticas* é relativamente positiva, pois conforme o quadro 20 seguinte, no conjunto dos índices de concordância (concordo inteiramente e concordo até certo ponto), representam 52% dos inquiridos, sendo que o item «concordo até certo ponto» aparece com uma média de concordância com os indicadores de 28,5%, superior aos outros três itens e superior à média global (25%).

No grupo dos indicadores que se destacam pelos índices de concordâncias elevados figuram «B.1.5 - Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, «B.1.6 - A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos», ambas com 74,6% de frequências, «o *bullying* é desencorajado» com 66,2% e «os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola» com 64,7%.

Já os indicadores que reflectem os aspetos menos aplaudidos pelos professores e que, efectivamente, revelam as grandes fragilidades da escola em questão, se destacam «B.2.8 - As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas» com 73,5%, «B.1.4 - A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos» com 61,8%, «B.2.3 - As políticas relativas às NEE claras e objetivamente políticas de inclusão» com 66,2%.

Os dados do quadro abaixo colocam as *políticas* como uma área emergente na ETGDH, o que revela que os professores entendem que é preciso uma maior vontade política da parte da

administração na redefinição de políticas que contribuam para um maior envolvimento dos elementos da comunidade educativa na tomada de decisões que se prendem com questões estruturantes da escola, para a melhoria das vias de acesso aos diferentes compartimentos e para um maior investimento na criação de espaços que vêm fazendo falta como laboratórios e/ou melhoria dos existentes, salas multimédia, balneários e placa desportiva.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo		Concordo				Preciso mais		Total
		inteiramente		Até certo ponto				informação		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	9	13,2	21	30,9	13	19,1	25	36,8	100,0
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	16	23,5	28	41,2	8	11,8	16	23,5	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	28	41,2	11	16,2	14	20,6	15	22,1	100,0
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	10	14,7	16	23,5	32	47,1	10	14,7	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	32	47,1	18	26,5	11	16,2	7	10,3	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	32	47,1	18	26,5	9	13,2	9	13,2	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	14	20,6	18	26,5	17	25,0	19	27,9	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	14	20,6	23	33,8	20	29,4	11	16,2	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	7	10,3	16	23,5	6	8,8	39	57,4	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.	20	29,4	19	27,9	8	11,8	21	30,9	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	9	13,2	25	36,8	3	4,4	31	45,6	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	6	8,8	20	29,4	12	17,6	30	44,1	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	12	17,6	25	36,8	17	25,0	14	20,6	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	5	7,4	13	19,1	38	55,9	12	17,6	100,0
B.2.9	O <i>bullying</i> é desencorajado.	25	36,8	20	29,4	5	7,4	18	26,5	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		16	23,4	19	28,5	14	20,9	18	27,2	100,0

Quadro 20 – Perceção dos professores sobre a ETGDH a nível das *políticas*

Dizemos isso, porque acreditamos que estas condições terão um impacto positivo a nível da autoestima e do desempenho dos professores e, consequentemente, na percepção sobre a

dimensão aqui em apreço, melhorando o retrato aqui feito, bem como na percepção que os mesmos têm sobre a dimensão práticas que será objecto de discussão no ponto que se segue.

7.2.4.1.3 Percepção dos professores sobre a ETGDH em relação às Práticas

De acordo com os dados do quadro 21 que se segue, o estado da arte das Práticas inclusivas na ETGDH é vista, de certa forma, como positiva, dado que 63,7% dos professores manifestaram concordância (concordo inteiramente com 28,7% e concordo até certo ponto com 35%) com os 16 indicadores que serviram de medida, sendo que os restantes 36,3% subdividem-se entre os que discordam (20,8%) e os que não têm uma opinião formada por falta da informação.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo		Concordo		Discordo		Preciso mais		Total
		inteiramente		Até certo ponto				informação		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	28	41,2	17	25,0	14	20,6	9	13,2	100,0
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos.	9	13,2	16	23,5	34	50,0	9	13,2	100,0
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	23	33,8	24	35,3	9	13,2	12	17,6	100,0
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	19	27,9	31	45,6	7	10,3	11	16,2	100,0
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	22	32,4	31	45,6	8	11,8	7	10,3	100,0
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	8	11,8	13	19,1	38	55,9	9	13,2	100,0
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	30	44,1	23	33,8	7	10,3	8	11,8	100,0
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	21	30,9	27	39,7	13	19,1	7	10,3	100,0
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação dos alunos.	33	48,5	16	23,5	7	10,3	12	17,6	100,0
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	34	50,0	19	27,9	8	11,8	7	10,3	99,8
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	21	30,9	29	42,6	8	11,8	10	14,7	100,0
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	11	16,2	31	45,6	7	10,3	19	27,9	100,0
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	17	25,0	28	41,2	12	17,6	11	16,2	100,0
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	9	13,2	24	35,3	25	36,8	10	14,7	100,0
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	13	19,1	28	41,2	12	17,6	15	22,1	100,0
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	14	20,6	24	35,3	17	25,0	13	19,1	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		20	28,7	24	35,0	14	20,8	11	15,5	100,0

Quadro 21 – Percepção dos professores da ETGDH a nível das Práticas

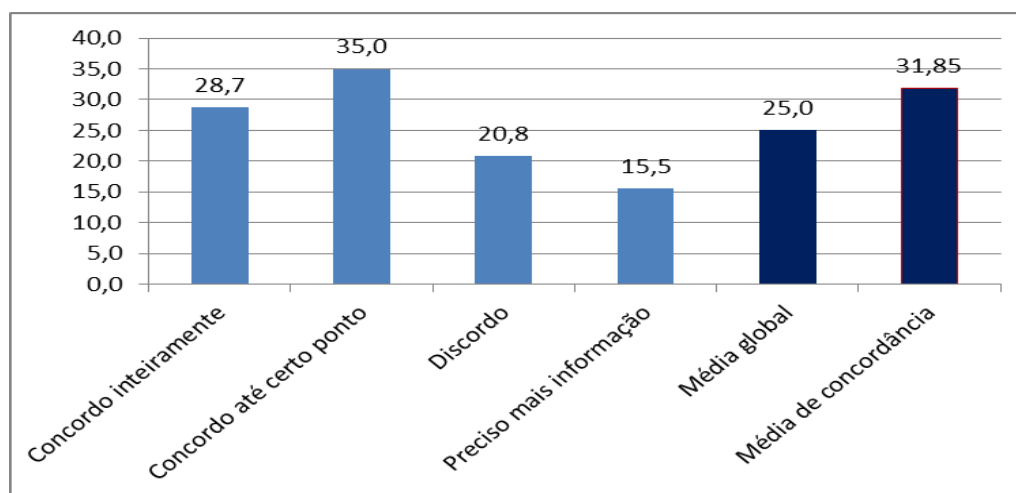
No quadro acima vemos que do grupo dos indicadores com índices mais elevados, em primeiro lugar, «C.1.5 - Os alunos aprendem colaborando entre si», o «C.1.7 - A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo» e o «C.1.10 - Os ‘trabalhos para casa’ contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos», cujos índices de concordância são de 78%. Seguem-se os indicadores «C.1.4 - Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem» e «C.1.11 - Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula com 73,5%.

Esses dados permitem-nos sublinhar que, os indicadores em que os professores mostraram-se mais discordantes ou que não têm uma opinião formada são o «C. 1.6 - A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos» com 69%, o «C.1.2 - Nas aulas é encorajada a participação de todos» com 63% e o «Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação», sobretudo, porque dizem respeito a aspetos de crucial importância na promoção de práticas inclusivas.

Estamos a falar das questões que são pedras de toque da EI, os quais requerem dos professores a consciencialização de que nem todos os alunos são capazes de se adaptarem aos modelos clássicos; da questão da participação e da questão do desenvolvimento de recursos de apoio às aulas. Quando o/a professor/a adota uma postura de inovação pedagógica, o que passa, naturalmente, pela criação ou adaptação de recursos, ele cria um repertório que lhe permite empreender estilos e formas diferentes de ensinar, de estimular a participação na sala de aula e de adequar a avaliação aos estilos e ritmos dos seus alunos.

É com este entendimento que Martins (2005: 124) apela para a diversificação e adequação de estratégias de avaliação, alegando que “(...) cando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias.” Martins (2005: 125) acrescenta que “no se puede olvidar que los alumnos y las alumnas tienen derecho no sólo a la escolarización sino, sobre todo, a tener éxito en la escolarización.” Pese embora o facto de serem os próprios professores a reconhecerem que a diversificação de estratégias de avaliação, a promoção da participação dos alunos e a criação ou adaptação e diversificação de recursos não são os seus pontos fortes, não podemos ignorar que os indicadores com maiores índices de concordâncias registados superam, quer a média global (25%), quer a média de concordância ($\pm 32\%$), conforme evidencia o gráfico 52 abaixo.

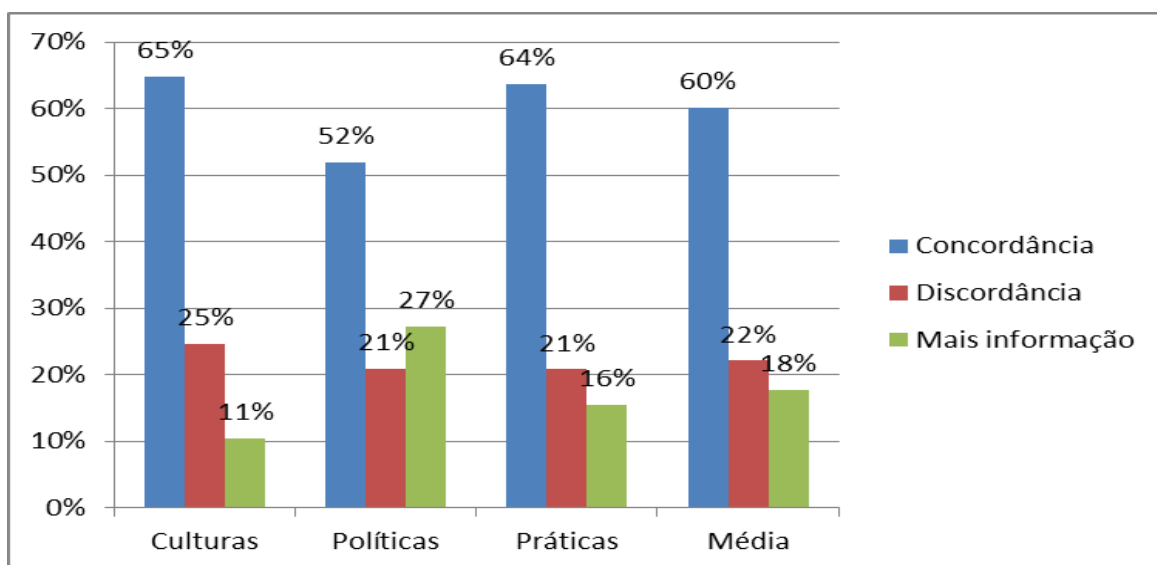
Gráfico 52 – Percepção dos professores sobre a ETGDH a nível das *Práticas*



7.2.4.1.4 Percepção dos professores sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH

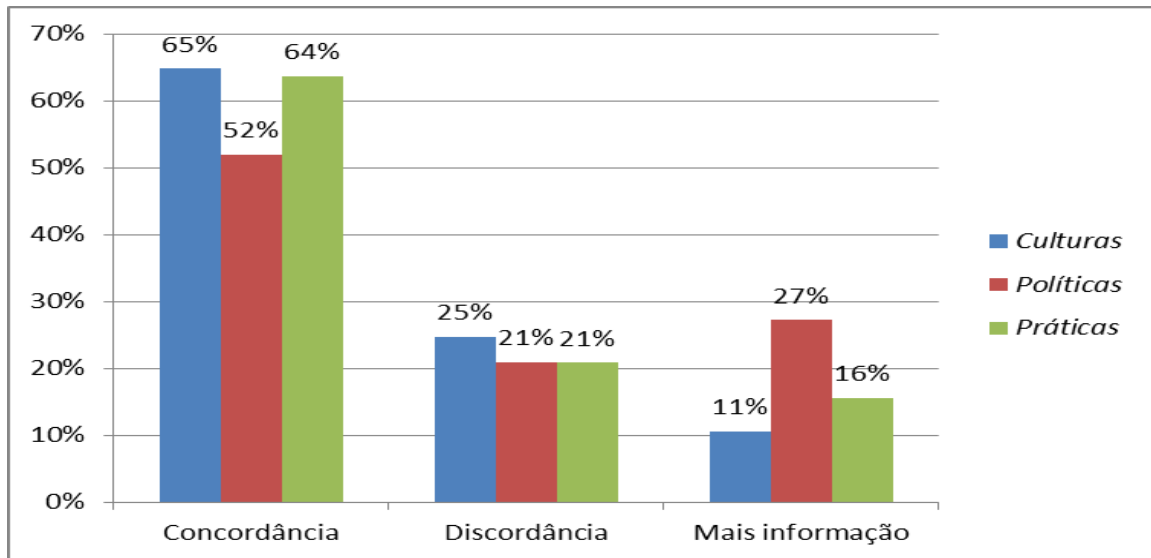
Sintetizando os dados, nos termos evidenciados pelo gráfico 53 que se segue, conseguimos constatar que, de uma forma geral, a percepção dos professores coloca a ETGDH como emergente no que respeita ao cumprimento dos grandes desafios da EI, uma vez que os índices de concordância nas três dimensões ficaram abaixo dos 75% (Serra, Nunes e Santos, 2007).

Gráfico 53 – Percepção dos professores sobre a Inclusão na ETGDH



Comparando as dimensões entre si, vemos que, em termos de concordância, *culturas* e *práticas* (65% e 64%, respetivamente) são as dimensões mais aplaudidas pelos professores, ficando assim as *Políticas* na última posição com 52% de concordância, conforme o gráfico 54 abaixo.

Gráfico 54 – Percepção dos professores em relação às três dimensões



7.2.4.2 Percepção dos professores sobre a EI na ESPCR

7.2.4.2.1 Percepção de professores sobre a ESPCR a nível das Culturas inclusivas

A partir do quadro 22 que passamos a apresentar, é positiva a percepção dos professores sobre a ETGDH no que respeita às *culturas*, pois a média da concordância com os indicadores é que estiveram em apreço é 63%. O mesmo é dizer que, segundo os professores, a dimensão *culturas* é uma área emergente.

Apesar das *culturas* serem vistas como uma dimensão emergente na ESPCR, em alguns dos indicadores, os índices de concordâncias colocam-na como uma área forte. Referimo-nos aos casos em que as médias de concordância (concordo inteiramente e concordo até certo ponto) ultrapassam os 75%, são eles, em primeiro lugar, o “A.1.1 - Todos se sentem bem-vindos à escola” (76,9%), em segundo lugar o “A.1.4 - Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito” (76,9) e o “A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar” (75,4%).

Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos										
Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola	16	24,6	34	52,3	9	13,8	6	9,2	100	
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.	8	12,3	31	47,7	22	33,8	4	6,2	100	
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.	4	6,2	33	50,8	19	29,2	9	13,8	100	
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	14	21,5	36	55,4	11	16,9	4	6,2	100	
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	12	18,5	24	36,9	17	26,2	12	18,5	100	
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	20	30,8	25	38,5	8	12,3	12	18,5	100	
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	30	46,2	22	33,8	5	7,7	8	12,3	100	
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	13	20,0	25	38,5	13	20,0	14	21,5	100	
A.2.2 Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	8	12,3	14	21,5	34	52,3	9	13,8	100	
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.	21	32,3	24	36,9	14	21,5	6	9,2	100	
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.	16	24,6	31	47,7	14	21,5	4	6,2	100	
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	16	24,6	33	50,8	9	13,8	7	10,8	100	
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	7	10,8	15	23,1	34	52,3	9	13,8	100	
Totais parciais e as suas respetivas médias	14	21,9	27	41,1	16	24,7	8	12,3	100	

Quadro 22 – Percepção dos professores sobre a ESPCR a nível das *culturas*

Por fim, de salientar que, no quadro acima, podemos, também, verificar que a média dos que não assumiram uma posição em relação a um ou vários indicadores é de 12,3%.

7.2.4.2 Percepção dos professores sobre a ESPCR a nível das *políticas*

Com base no quadro 23 abaixo, os professores consideram as *políticas* como uma área fraca, pois a média dos índices de concordância (concordo até certo ponto e concordo inteiramente) com os 15 indicadores é de 49,5%, o que significa que nem a metade dos inquiridos aplaudem as medidas políticas que vêm sendo adotadas pela direção ou administração.

Nesse quadro é visível que os indicadores «A.1.3 - A escola procura admitir todos alunos da sua localidade» (69,2%), «B.1.6 - A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos» (64,6%) e «B.2.9 - O *bullying* é desencorajado» (61,6%) apresentam valores de concordância mais elevados.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo		Concordo				Preciso mais		Total
		inteiramente		Até certo ponto				Discordo		
						N	%			
		B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	12	18,5	20	30,5	17	26,2	
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	12	18,5	23	35,4	18	27,7	12	18,5	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	31	47,7	14	21,5	9	13,8	11	16,9	100,0
B.1.4	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	9	13,8	16	24,6	31	47,7	9	13,8	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	12	18,5	24	36,9	21	32,3	8	12,3	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	18	27,7	24	36,9	15	23,1	8	12,3	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	10	15,4	13	20,0	23	35,4	19	29,2	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	16	24,6	19	29,2	13	20,0	17	26,2	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	9	13,8	12	18,5	14	21,5	30	46,2	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem.	8	12,3	25	38,5	6	9,2	26	40,0	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	5	7,7	17	26,2	8	12,3	35	53,8	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	12	18,5	23	35,4	11	16,9	19	29,2	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	14	21,5	20	30,8	25	38,5	6	9,2	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	14	21,5	11	16,9	30	46,2	10	15,4	100,0
B.2.9	O bullying é desencorajado.	25	38,5	15	23,1	15	23,1	10	15,4	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		14	21,2	18	28,3	17	26,3	16	24,2	100,0

Quadro 23 – Perceção dos professores sobre a ESPCR a nível das *políticas*

No quadro acima podemos, também, constatar que há uma clara supremacia dos inquiridos que estão descontentes com o actual cenário. Se considerarmos que os que realmente concordam são os professores que se pronunciaram concordar inteiramente, concluiremos que o índice de discordância (26,3%) é superior cinco pontos percentuais e que, em relação aos que concordaram até certo ponto, a diferença é de apenas dois pontos percentuais.

De enfatizar que são vários os indicadores onde os inquiridos manifestaram discordância e/ou falta de informação a um nível bastante expressivo, entre eles destacam-se, por um lado, o «B.1.4 - A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos» (47,7%) e o «B.2.8 - As

barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas» (46,2%), e, por outro lado, aqueles cujas percentagens de professores que disserem não poderem responder por falta de informação, nomeadamente, o «B.2.5 - O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem» (53,8%) e o «B.2.3 - As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão» (46,2%).

Este cenário reclama por uma aposta na melhoria dos diversos espaços da escola, na edificação de rampas e que associados às mesmas hajam patamares e piso tátil que permite qualquer utente verificar o início e o fim, bem como sentir-se seguro pela regularidade, firmeza e estabilidade do próprio piso, a colocação de ascensores, na adaptação de mobiliários e equipamentos, tendo em vista a criação de condições para permitir que todos usufruam da igualdade de oportunidade, das vantagens ou benefícios que decorrem de uma participação com total autonomia e de forma ativa e segura nas diversas atividades escolares e extraescolares levadas a cabo pelos seus agentes.

Para agravar, segundo os professores, não há clareza da parte dos dirigentes no que respeita às políticas de apoio às pessoas com NEE. Não havendo estas iniciativas, uma vontade política apostada em envidar esforços no sentido de minimizar os condicionalismos aqui evidenciados, estará hipotecada a prossecução dos grandes desafios que o paradigma da inclusão propõe alcançar a nível das escolas e das práticas educativas, no que respeita à dimensão *práticas*, a qual afigura-se como objeto de reflexão no ponto que se segue.

7.2.4.2.3 Perceção dos professores sobre a ESPCR a nível das práticas

Para os inquiridos, as *práticas* na ETGDH é muito positiva, pois, à luz dos dados do quadro 24 que se segue, dos 16 indicadores que estiveram em apreço, 13 (81%) apresentam índices de concordância da maioria dos inquiridos. Contudo, somando as médias das frequências de concordâncias (concordo inteiramente com 26,4% e concordo até certo ponto com 36%) o resultado que se obtém é 62,4%, o que significa dizer que é emergente a dimensão *práticas*, pese embora o facto haver cinco indicadores com índices de concordâncias acima de 75%.

Estamos a falar dos indicadores «C.1.10 - Os ‘trabalhos para casa’ contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos» (81,6%), C.1.9 - Os professores de apoio são co-responsáveis na

aprendizagem e na participação dos alunos» (80%), «C.1.7 - A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo» (76,8%), «C.1.5 - Os alunos aprendem colaborando entre si» (75,4%) e «C.1.11 - Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (75,4%).

O mesmo quadro permite-nos constatar que os itens onde os professores mostraram-se mais discordantes e sem opinião formada são o «C. 1.6 - A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos» (61,5%), o «C.1.2 - Nas aulas é encorajada a participação de todos» (60%) e, ainda, o «C.2.5 - Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos» (55,4%).

São os próprios professores que reconhecem que a escola onde leccionam depara com défices em aspetos fundamentais para que as práticas sejam verdadeiramente inclusivas. Este cenário reitera a perspectiva de Santos Guerra (2002), quando defendem que nas escolas atuais a avaliação é muito mais usado como instrumento de segregação dos alunos do que assumir-se como um instrumento catalisador da aprendizagem e da melhoria, com um fim formativo.

É, também, preocupante saber que 49,2% dos inquiridos são da opinião de que nas aulas não é encorajada a participação dos alunos, pois isso revela que estratégias educativas que vêm sendo adotadas são aquelas que têm por fundamentos a corrente magistro-centrista, nos termos que é definida por Altet (1999), em que o professor é assumido como o principal agente do ato educativo, ao invés de se pautar o processo E-A pelas orientações trazidas pelo paradigma da aprendizagem, ou seja, uma abordagem que premeia a participação ativa do aluno, a autonomia do aluno no ato de aprender, enfim, a aprendizagem pela descoberta.

Para Altet (1999), à semelhança de grandes pensadores, de entre os quais destaca-se Paulo Freire, o diálogo é fundamental, quando o propósito é promover aprendizagens significativas. Diremos que, quando não há diálogo entre o professor e os alunos, há fortes probabilidades para se desencadear comportamentos de revolta, o mal-estar e comportamentos agressivos da parte daqueles que não são ouvidos. Ora, para diminuir as probabilidades dessas ocorrências, De Lá Torre (2002:191) sublinha que “a teoria aborrece, a prática cansa e o diálogo anima.”

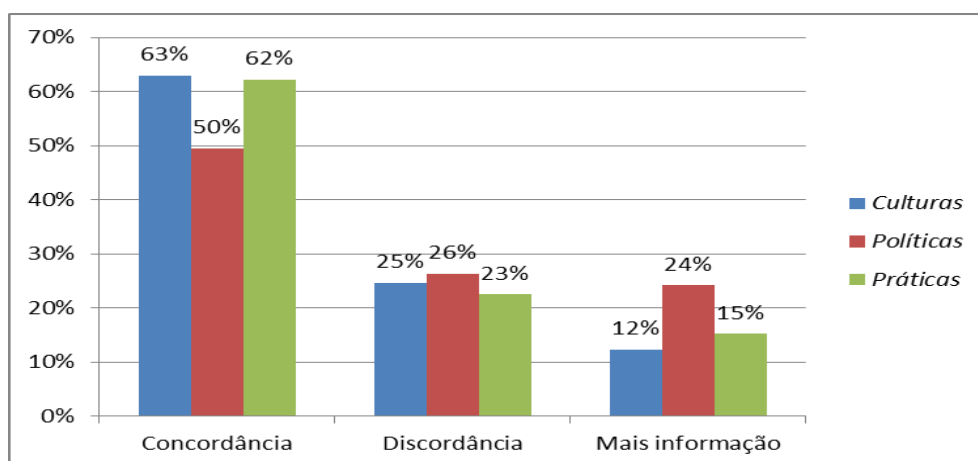
Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%			N	%	
		N	%	N	%	N	%	N	%	
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	22	33,8	23	35,4	14	21,5	6	9,2	100
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos.	8	12,3	18	27,7	32	49,2	7	10,8	100
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	11	16,9	27	41,5	13	20,0	14	21,5	100
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	17	26,2	28	43,1	12	18,5	8	12,3	100
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	17	26,2	32	49,2	8	12,3	8	12,3	100
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	10	15,4	15	23,1	35	53,8	5	7,7	100
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	34	52,2	16	24,6	9	13,8	6	9,2	100
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	17	26,2	25	38,5	18	27,7	5	7,7	100
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação dos alunos.	23	35,4	29	44,6	6	9,2	7	10,8	100
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	38	58,5	15	23,1	5	7,7	7	10,8	100
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	16	24,6	33	50,8	9	13,8	7	10,8	100
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	10	15,4	30	46,2	13	20,0	12	18,5	100
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	11	16,9	23	35,4	11	16,9	20	30,8	100
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	15	23,1	19	29,2	19	29,2	12	18,5	100
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	18	27,7	19	29,2	10	15,4	18	27,7	100
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	7	10,8	22	33,8	20	30,8	16	24,6	100
Totais parciais e as suas respetivas médias		17	26,4	23	36,0	15	22,5	10	15,2	100

Quadro 24 – Percepção dos professores sobre as práticas na ESPCR

7.2.4.2.4 Percepção dos professores sobre o estado da arte da inclusão na ETGDH

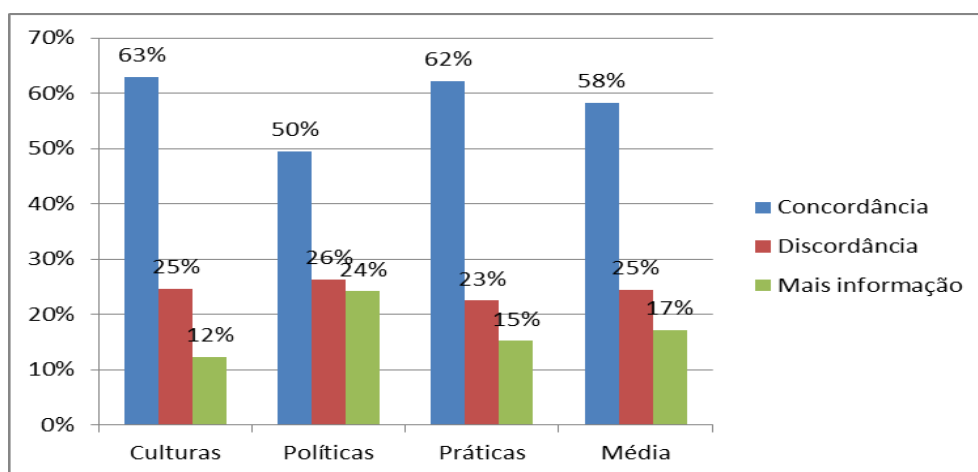
Os dados permitem-nos concluir que, para os professores, a ESPCR é emergente em matéria da Inclusão. Há muito trabalho a ser feito para que a qualidade e excelência passem a fazer parte do quotidiano dessa escola, especialmente a nível das *políticas*. O gráfico 55 seguinte mostra um índice de concordância mais discreto do que as outras duas dimensões.

Gráfico 55 – Percepção dos professores sobre a Inclusão na ESPCR



O gráfico 56 que passamos a apresentar apresenta-nos uma outra perspectiva, pois nesse constatamos que as *políticas* apresentam um índice de concordância inferior aos índices de concordância registadas, quer nas outras dimensões, quer a nível da média global.

Gráfico 56 – As três dimensões da EI no olhar dos professores



7.2.4.2.5 Análise comparativa das percepções dos professores das duas escolas

De uma forma global, segundo os gráficos 57 e 58 que se seguem, os professores vêem as duas escolas como emergentes em matéria de inclusão, pois as médias de concordância com os indicadores no conjunto das duas escolas é a volta dos 60%. Os mesmos gráficos mostram que

Políticas é a dimensão com menores registos de concordância. Os professores avaliam-na ligeiramente mais positiva na ETGDH (51,9%) do que na ESPCR (49,5%).

Gráfico 57 – Percepção dos professores sobre a Inclusão na ETGDH

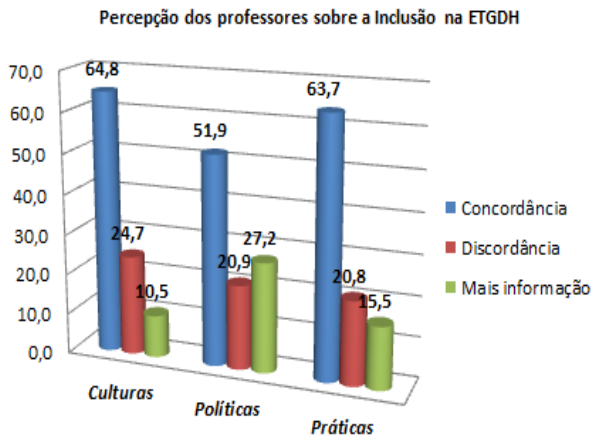
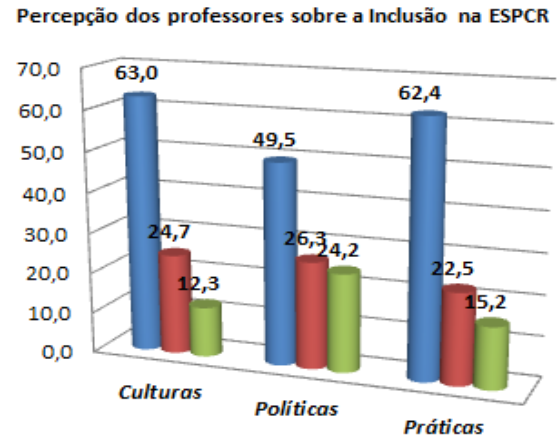


Gráfico 58 - Percepção dos professores sobre a Inclusão na ESPCR



7.2.5 Percepção dos alunos com NEE sobre a escola a nível das três dimensões

7.2.5.1 Caracterização dos inquiridos

De acordo com a tabela 66 que se segue, foram inquiridos 23 alunos com NEE, sendo que 13 são rapazes e 10 são meninas. Já a tabela 67 logo a seguir mostra que, em termos de distribuição por escola, 13 são da ESPCR e 10 da ETGDH.

Tabela 66 – Distribuição dos inquiridos por género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	13	56,5	56,5	56,5
	Feminino	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tabela 67 – Distribuição dos inquiridos por escolas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ETGDH	10	43,5	43,5	43,5
	ESPCR	13	56,5	56,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

No que toca às NEE dos alunos, o gráfico 59 que aparece mais adiante mostra que, de entre os alunos inquiridos, aparece em primeiro lugar, a deficiência visual com 14 casos, o que representam a maioria, e que no segundo posto aparece a deficiência emocional com cinco casos, o terceiro posto é ocupado pela deficiência auditiva com dois casos e, por último, a deficiência físico-motora e dificuldades de aprendizagem com um caso cada.

Os dados desse mesmo gráfico revelam como difícil tem sido o acesso ao ES por parte dos alunos com deficiência, seja esta de qualquer natureza. Isto porque, por um lado, os 14 casos registados não são efectivamente deficiência, mas PV, já que todos deste grupo têm conseguido o acesso ao currículo sem qualquer adaptação a nível das condições físicas, de conteúdos, ou da comunicação. Contudo, mesmo para esse grupo que evidencia PV ligeiros, se justifica a utilização de algumas das propostas que se seguem, apresentadas por Aranha (2000: 13):

- Posicionar o aluno de forma a favorecer sua possibilidade de ouvir o professor;
- dispor o mobiliário da sala de forma a facilitar a locomoção e o deslocamento do aluno, e evitar acidentes, quando este precisar obter materiais ou informações do professor;
- dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula de maneira visual; ler, por exemplo, o conteúdo que escreve na lousa;
- oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade;
- utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, etc.

Diremos que, por sua vez, os problemas emocionais ou comportamentais, salvo os casos em que os hábitos dos próprios alunos e das suas respectivas famílias acabam sempre vindo ao de cima (défice em matéria de assimilação compreensão de conteúdos e regras, falta de gosto pelo estudos), superando, as melhores práticas que possam ser colocadas em pauta pela escola e pelos professores, na maioria dos casos, têm que ver a desadequação da forma como o/a professor/a se relaciona com os alunos, na forma como (e no momento em que) o/a professor/a expõe as regras de comportamento na sala de aula.

Acrescenta a este grupo a percepção por parte dos alunos da insuficiente autoridade (científica, técnica e moral) que alguns professores manifestam, quer na abordagem aos conteúdos (conhecimento muito superficial dos conteúdos que aborda, défice a nível da comunicação oral e

escrita), quer na utilização das Tecnologias Educativa (limitada organização de conteúdos no quadro, uso abusivo e desproporcional de métodos expositivos – fraca aposta na diversificação de estratégias educativas), quer, ainda, a nível de coerência entre o discurso e a prática (conteúdos desligados do contexto onde vive o/a o/a aluno/a, comportamento social desproporcional com aquilo que se exige a um/a educador/a).

Quanto aos dois casos de deficiência auditiva constatados, temos a dizer que, à semelhança do que acontece em relação aos alunos com PV acima referidos, salvo o facto de, quer um quer outro usa uma prótese, não foi possível constatar qualquer adaptação ou ajuste, contrariando, mais uma vez, a teoria, pois, segundo Aranha (2000: 18-19), para facilitar a um/a aluno/a com Problemas Auditivos o acesso ao currículo é preciso que o professor:

- Posicionar o aluno na sala de aula de forma que possa ver os movimentos do rosto (orofaciais) do professor e de seus colegas;
- utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente;
- utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos, solicitar que o aluno use a prótese auditiva, etc.;
- utilizar textos escritos complementados com elementos que favoreçam sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais;
- apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;
- promover a interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura, murais, etc.) ou de material cénico (dramatização e mímica);
- utilizar um sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades e necessidades do aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual, etc.

Deste cenário, duas possíveis hipóteses podem emergir. A primeira é que, para nós, as escolas em questão não têm sido atractivas a ponto de merecer a confiança dos encarregados de educação e dos alunos para nelas continuarem os estudos e abraçarem uma profissão como projecto de vida. Na verdade, esse descrédito é traduzido no facto de termos deparado com apenas um caso de deficiência físico-motora, apesar de se tratar de um tipo de deficiência que menos dificulta nos estudos, principalmente quando não se tratam de casos mais profundos.

Mesmo em se tratando de um único caso, teria mais sentido se houvesse a preocupação com as adaptações ajustes a nível dos espaços físicos, visando contribuir para a sua total autonomia no

que respeita à circulação e mobilidade. Aliás, a EI é uma filosofia de educação que se prima pela garantia de que todas usufruam das mesmas oportunidades, quer seja um grupo, quer seja um indivíduo isolado. Para esse efeito, Aranha (2000: 21) sugere aos professores

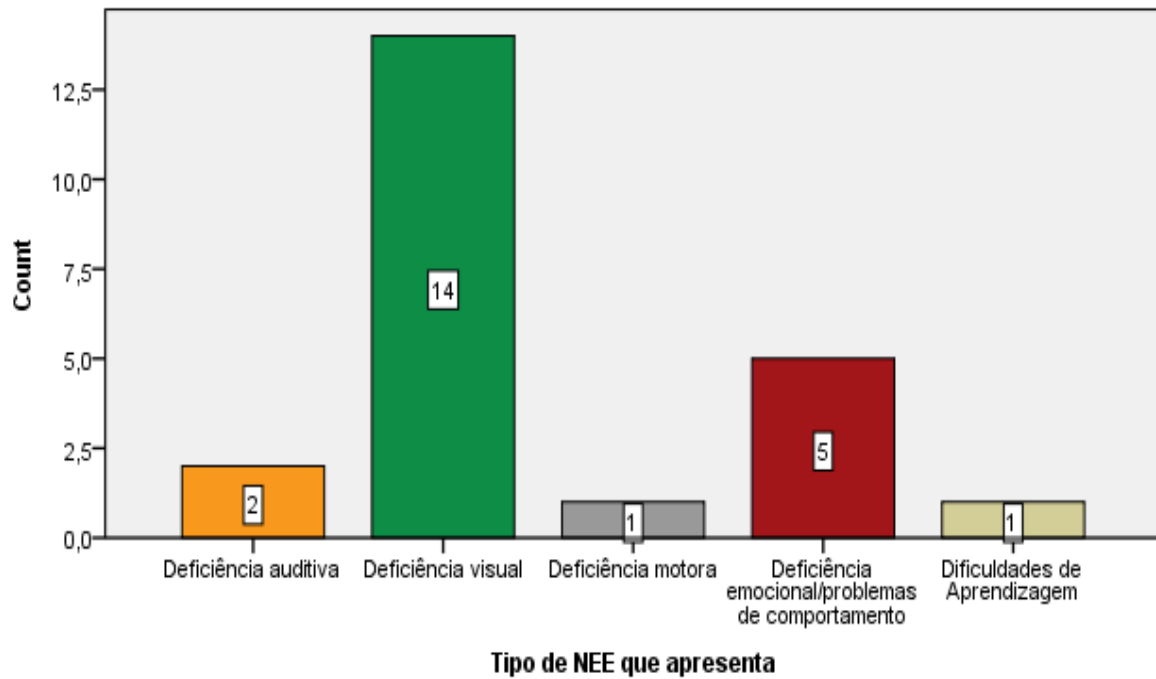
- posicionar o aluno de forma a facilitar-lhe o deslocamento na sala de aula, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores, etc.;
- utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas em sala de aula: pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a preensão), presilha de braço, cobertura de teclado, etc.
- utilizar os recursos ou equipamentos disponíveis que favoreçam a comunicação dos que estiverem impedidos de falar: sistemas de símbolos (livro de signos, desenhos, elementos pictográficos, ideográficos e/ou outros, arbitrários, criados pelo próprio professor juntamente com o aluno, ou criado no ambiente familiar, etc.), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia de informática);
- utilizar textos escritos complementados por material em outras linguagens e sistemas de comunicação (desenhos, fala, etc.).

Se nos exige fazer referência ao único caso de Dificuldades de Aprendizagem (DA) e apresentar sugestões de adaptações e ajustes que um ou outro especialista na matéria propõe. Não o faremos, por duas razões: a primeira é que não nos foi possível constatar, objetivamente, qual o tipo de DA diz possuir o nosso investigado; a segunda prende-se com o facto de existirem um leque muito vasto de DA e que cada uma exige um tratamento específico.

Sendo assim, sem especificar, para permitir aos alunos com DA, Serra, Nunes e Santos (2007: 9) advogam que “o professor desenvolverá estratégias que respondam à individualidade e diferenças apresentadas pelo aluno. A escola, complementando a ação do professor, dotar-se-á dos meios que respondam aos problemas com que o aluno se depara contínua e diariamente.” Contudo, apraz-nos sublinhar que, para muitos autores, no âmbito da educação, as DA dizem respeito a uma incapacidade que o/a aluno/a manifesta para aprendizagem ou da leitura, ou da escrita, ou do cálculo ou, ainda, no que toca à aquisição de habilidades sociais.

Por fim, cogitando a segunda hipótese, diremos que o retrato dessas duas escolas aponta para a existência de uma fraca articulação entre os diferentes níveis de ensino, especialmente entre o EBI e o ES, isto é, aponta para uma completa ausência da cultura de elaboração de planos de transição que permitem a integração dos alunos com NEE no ES sem grandes constrangimentos.

Gráfico 59 – Distribuição dos inquiridos por tipo de NEE que apresentam



Já relativamente aos ciclos e via de estudo, temos, por um lado, o 2.º Ciclo com maior número de casos (11) e 1.º e o 3.º ciclos com seis casos cada e, por outro lado, a Via geral com a maioria dos inquiridos (17), conforme ilustras as tabelas 68 e 69 que se seguem.

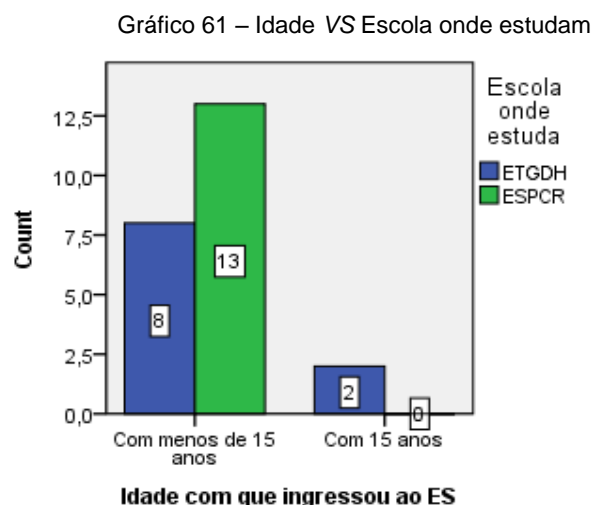
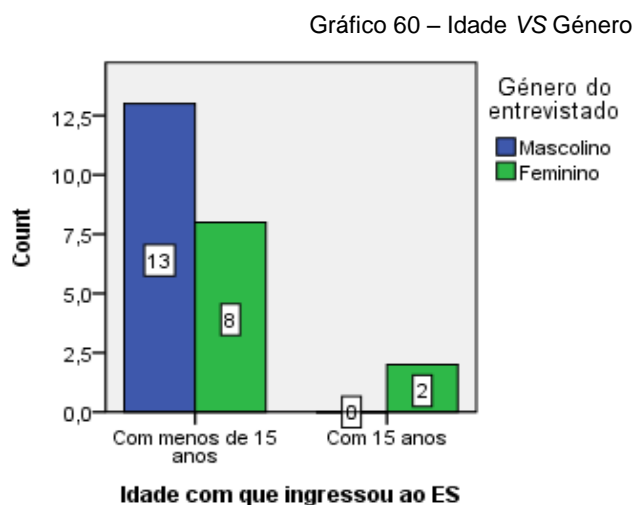
Tabela 68 – Distribuição por ciclo de estudo

		Frequency	Percent
Valid	1.º Ciclo	6	26,1
	2.º Ciclo	11	47,8
	3.º Ciclo	6	26,1
	Total	23	100,0

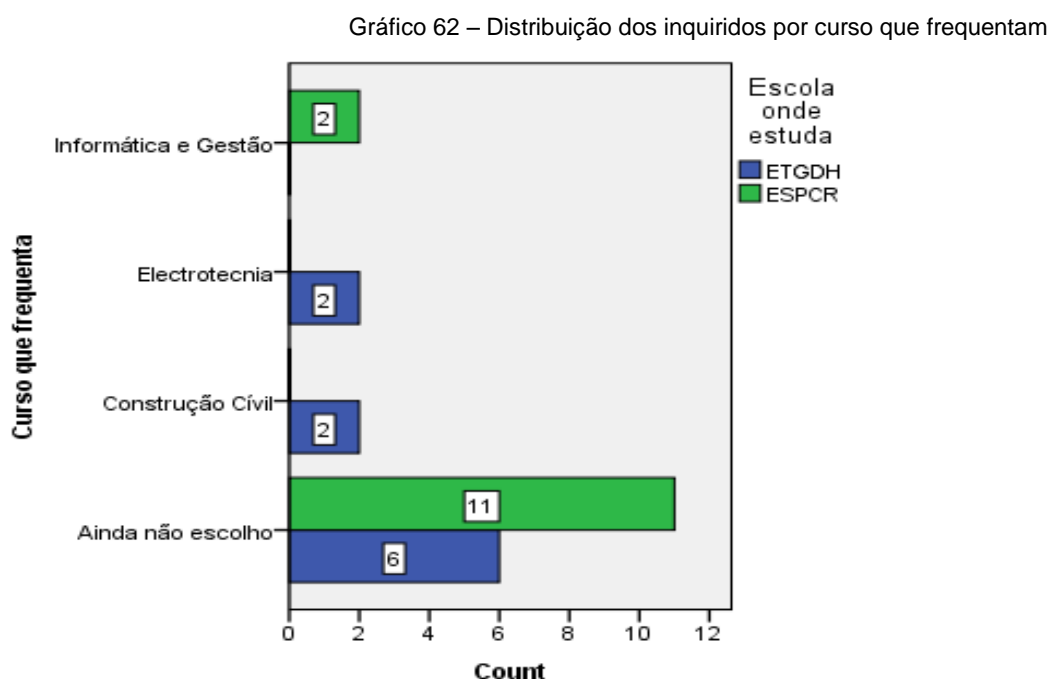
Tabela 69 – Distribuição por via de estudo

		Frequency	Percent
Valid	Via geral	17	73,9
	Via técnica	6	26,1
	Total	23	100,0

Quando questionados sobre com que idade ingressaram o ES, apurámos que a maioria dos inquiridos de ambos os géneros fez isso quando tinha ainda menos que 15 anos de idade, o que também aconteceu quando esta comparação foi feita entre as duas escolas, conforma podemos observar nos gráficos 60 e 61 que passamos a apresentar.



Averiguámos que, de entre os inquiridos, a grande maioria (17) ainda não pode escolher a via de estudo a seguir, uma vez que se encontram a estudar num dos dois primeiros ciclos. Dos sete cursos disponíveis nas duas escolas, apenas três contam com a presença de alunos com NEE: Informática e Gestão, Electrotecnia e Construção Civil, cada um com dois alunos, conforme evidencia o gráfico 62 que se segue. Outrossim, é que as representações dos cursos de Electrotecnia e Construção Civil dizem respeito aos alunos da ETGDH e os representantes do curso de Informática e Gestão são apenas da ESPCR.

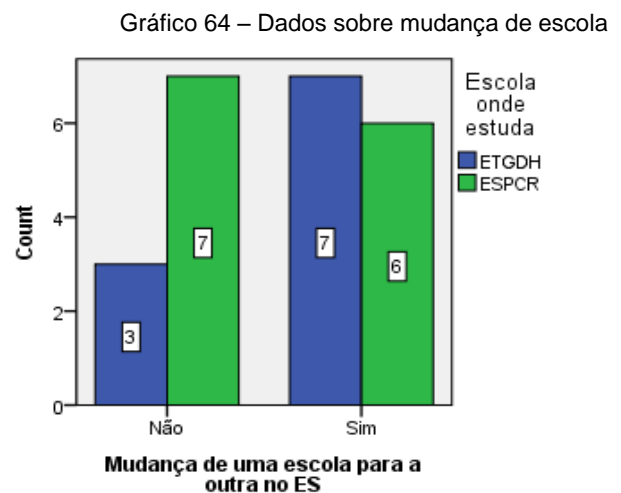
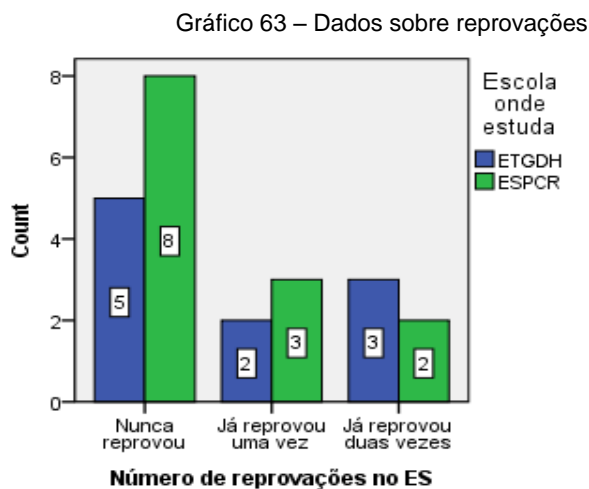


Segundo a tabela 70 que se segue, a maioria dos inquiridos (56,5%) não teve ainda qualquer experiência de reprovação no ES, que 10 já reprovaram pelo menos uma vez que cinco já excederam o número de reprovações permitido por lei a nível do ES.

Tabela 70 – Ciclo que frequenta * Número de reprovações no ES

		Número de reprovações no ES			Total
		Nunca reprovou	Já reprovou uma vez	Já reprovou duas vezes	
Ciclo que frequenta	1.º Ciclo	5	1	0	6
	2.º Ciclo	7	3	1	11
	3.º Ciclo	1	1	4	6
Total		13	5	5	23

O gráfico 63 permite-nos observar que não há grandes diferenças entre os alunos das duas escolas no que respeita às experiências de reprovações. Já no gráfico 64 que, também, aparece de seguida, vemos que a maioria dos inquiridos já mudou de escola no ES, o que indicia a existência de relação entre o número de reprovações no ES e a mudança de escola.



Quanto à mudança de escola e às explicações dessa mudança, conforme a tabela 71 em baixo, dos 23 inquiridos, 18 (78%) já mudaram de escola e, entre as principais razões dessas mudanças, está, em primeiro lugar, os problemas de adaptação aos métodos de ensino com 13 casos.

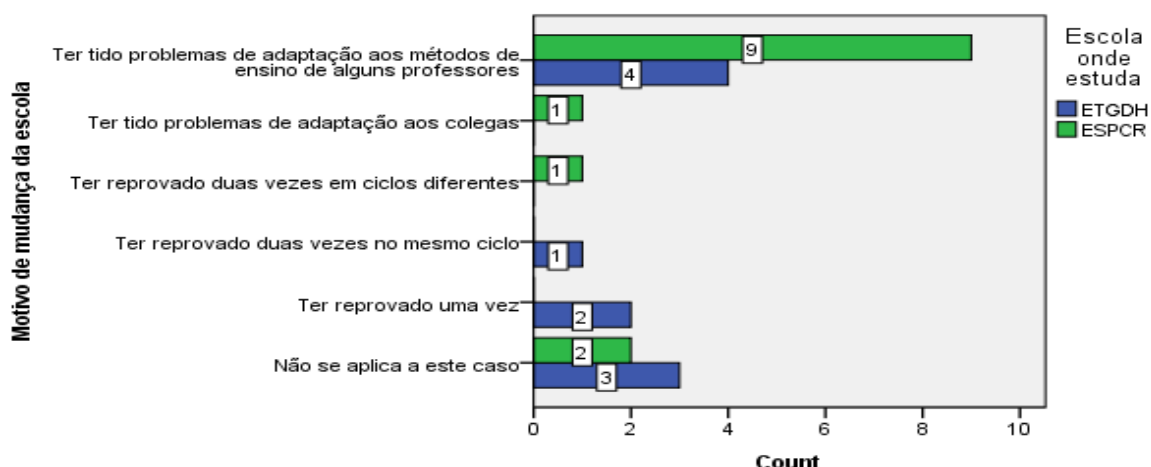
Tabela 71 – Mudança de escola no ES * Motivo de mudança

		Motivo de mudança da escola							
		Não se aplica a este caso	Ter reprovado uma vez	Duas reprovações no mesmo ciclo	Duas reprovações em ciclos diferentes	Problemas de adaptação aos colegas	Adaptação aos professores	Total	
Mudança	Não	Count	5	0	0	0	1	4	10
		Expected Count	2,2	,9	,4	,4	,4	5,7	10,0
		% within Mudança de uma escola para a outra no ES	50,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	40,0%	100,0 %
		% within Motivo de mudança da escola	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	30,8%	43,5%
		% of Total	21,7%	,0%	,0%	,0%	4,3%	17,4%	43,5%
	Sim	Count	0	2	1	1	0	9	13
		Expected Count	2,8	1,1	,6	,6	,6	7,3	13,0
		% within Mudança de uma escola para a outra no ES	,0%	15,4%	7,7%	7,7%	,0%	69,2%	100,0 %
		% within Motivo de mudança da escola	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	69,2%	56,5%
		% of Total	,0%	8,7%	4,3%	4,3%	,0%	39,1%	56,5%
Total		Count	5	2	1	1	1	13	23
		Expected Count	5,0	2,0	1,0	1,0	1,0	13,0	23,0
		% within Mudança de uma escola para a outra no ES	21,7%	8,7%	4,3%	4,3%	4,3%	56,5%	100,0 %
		% within Motivo de mudança da escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %
		% of Total	21,7%	8,7%	4,3%	4,3%	4,3%	56,5%	100,0 %

A tabela 71 acima apresentada permite concluir que uma das principais causas de mudança de escola é o despreparo dos professores para atender a diversidade da sala de aula, especialmente, no que respeita aos alunos com NEE. Este retrato é melhor ilustrado pelo gráfico 65 abaixo, onde vemos que os inquiridos das duas escolas apontam como principal causa de mudança de escola o despreparo dos professores para atender as NEE dos alunos, traduzido pela utilização de métodos de ensino que não vão ao encontro das características dos alunos.

Os alunos que se encontram perante o risco de atingirem o número de reprovações permitidas por lei numa escola pública do ES e, conseqüentemente, perderem o direito de continuar a estudar são transferidos. Esta transferência que, em muitos casos, ocorrem sem o consentimento dos alunos e dos seus familiares é, por um lado, negativo, mas é positivo por outro, pois diminui probabilidade de exclusão socioprofissional, de engrossarem a fileira dos que praticam e perpetuam a delinquência, a prostituição, de serem absorvidos pelo crime organizado que vem amedrontando a nossa sociedade e protelando o nosso compromisso com a inclusão.

Gráfico 65 – Motivos que levaram os alunos a mudarem da escola



Os gráficos 66 e 67 que se seguem, os quais mostram que, quando solicitados a se referirem às possibilidades de abandono escolar, os inquiridos, por um lado, citam sim maioritariamente (18/78%), sendo mais expressiva na ESPCR do que na ETGDH e, por outro, que em relação às causas que lhes possam conduzir ao abandono, aparecem, destacadamente, as dificuldades de aprendizagem associadas ao despreparo dos professores para ajudar e as dificuldades no pagamento das propinas, ambas com seis casos cada. A ESPCR supera a ETGDH em relação ao item «ter dificuldades de aprendizagem e os professores não estarem preparados para ajudar» a relação é de cinco por um e no que respeita ao item «o facto de ter vindo a ter dificuldades no pagamento da propina», pois a relação é de quatro para dois.

Gráfico 66 – Possibilidade de abandono escolar dos alunos

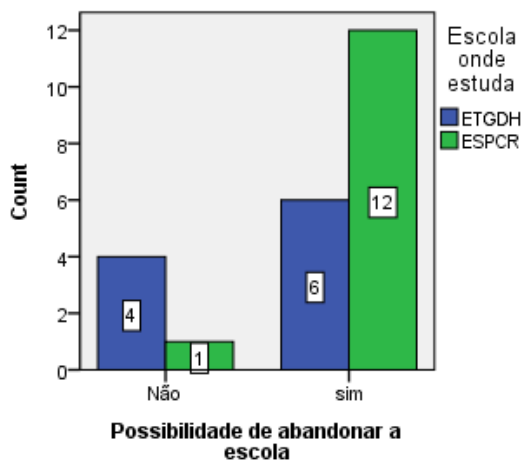
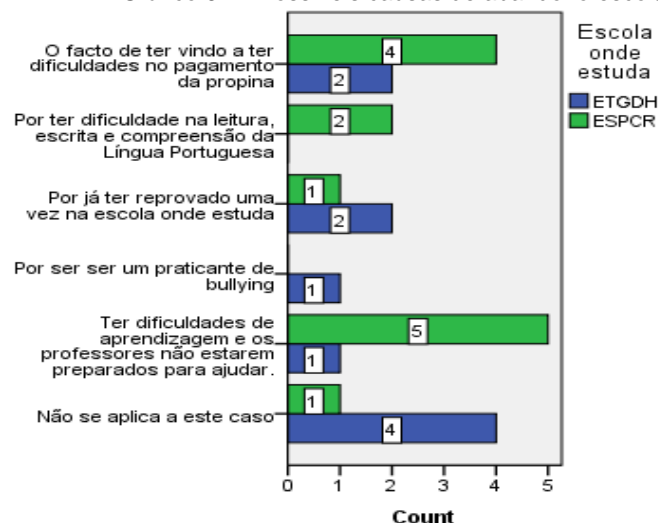
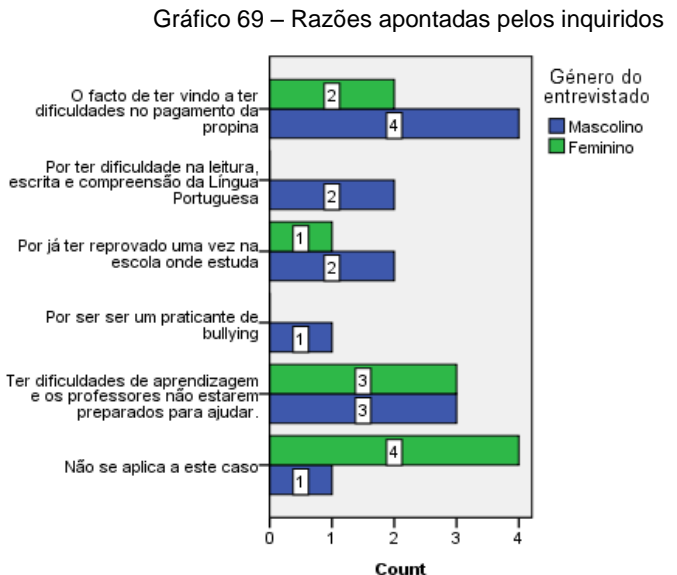
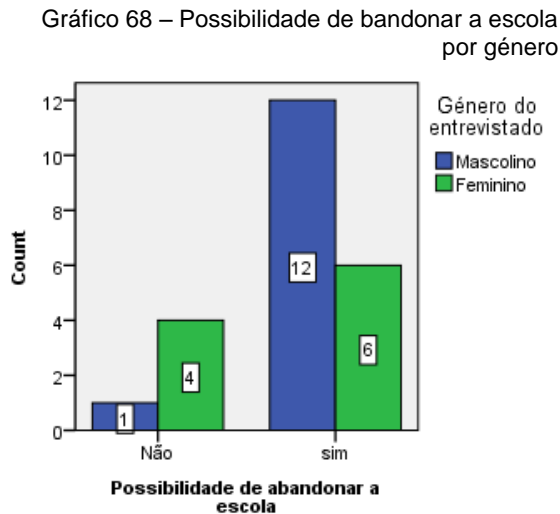


Gráfico 67 – Possíveis causas de abandono escolar



Enfim, analisando a possibilidade de abandono escolar a nível da variável género, temos, de seguida, o gráfico 68 a evidenciar que o número de rapazes que cogitam a possibilidade de o fazer é duas vezes superior ao número de raparigas. Por seu turno, o gráfico 69 adjacente evidencia que há mais rapazes a manifestarem dificuldades dos que raparigas.



7.2.5.2 Descrição das estratégias adotadas em função das NEE

A nível das grandes orientações da política mundial em matéria da educação as escolas são instadas criarem condições favoráveis à inclusão de todos os alunos, evitando que estes tenham experiências de insucesso, abandono e exclusão escolar e, por extensão, exclusão social. Essas orientações têm por base os pressupostos de que a todos devem ser garantidos o direito à igualdade de oportunidades, o que exige aposta em estratégias educativas diferenciadas e adequadas às características individuais de cada aluno. Para Tilstone, Florian e Rose (2003: 94), “a igualdades de oportunidades significa tratar os indivíduos com justiça, segundo as suas necessidades e capacidades e sem discriminação, de modo a serem maximizadas as oportunidades de que beneficiam na escola.”

Procurámos saber junto dos alunos com NEE se tem havido, na escola onde estudam, a preocupação com a materialização de estratégias educativas que vão ao encontro dos seus

interesses, das suas capacidades e motivações, tendo em vista a diminuição dos desajustes a nível do currículo, as insuficiências de recursos, materiais e equipamentos e as disfunções entre os discursos políticos e a prática nas escolas e nas salas de aula. Indagámos saber se os alunos em questão têm usufruído de um PEI, aquilo que em Espanha é chamado de *Plan de Educación Compensatoria*, considerado por Cubero Rodríguez, López e García (2009) como uma ferramenta de apoio aos centros na criação de mecanismos de que facilitam a integração escolar e social das pessoas menos favorecidas.

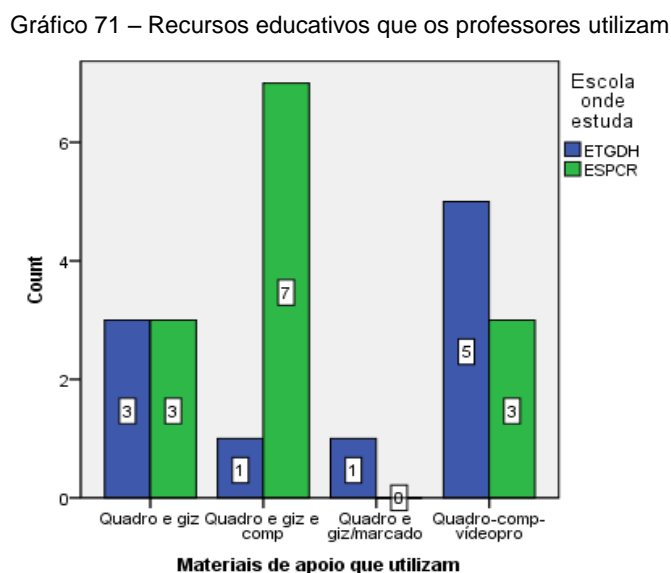
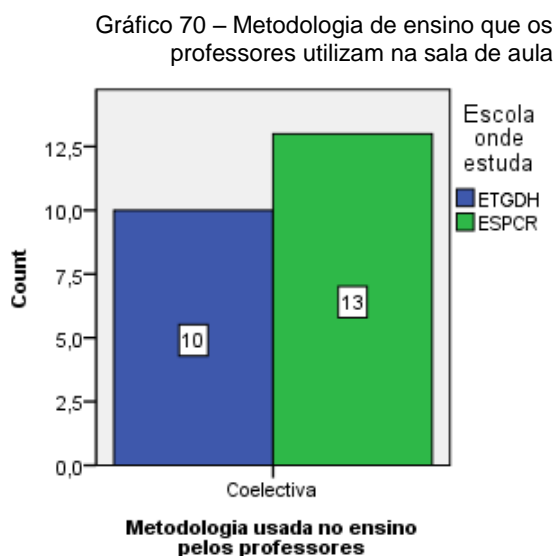
Efectivamente colocamos aos alunos um leque bastante alargado de questões que vão desde as metodologias de ensino mais usadas pelos professores à aceitação, por si mesmos das suas necessidades, passando por questões que se prendem com os materiais, instrumentos e equipamentos de apoio utilizados na aula, atividades realizados dentro e fora da sala, o grau de participação nessas atividades, tipos de apoios que recebem, sua relação com os seus pares sem NEE, professores, pessoal não docente, conforme ilustram os pontos que se seguem acompanhados de gráficos e tabelas, dando conta das suas perceções.

7.2.5.3 Metodologia de ensino mais utilizado pelos professores

À luz dos gráficos 70 e 71 que se seguem, podemos observar, por um lado, que os inquiridos são unânimes em afirmar que a metodologia que é utilizada pelos professores é a coletiva, o que significa ausência de preocupação com a diferenciação pedagógica, pois isso é espelhado pelos próprios recursos utilizados que são, sobretudo, o quadro e o giz ou o quadro e o marcador em situações em que se utiliza o computador. Contudo, importa referirmos que, o uso do computador só acontece nas aulas da disciplina de Informática e/ou no curso de informática e gestão, o que explica o porquê da ESPCR aparecer com mais alunos a dizerem que os professores utilizam o quadro e o giz acompanhado do computador, já que a Informática e Gestão é um curso que só começou a ser leccionado na ETGDH no presente ano letivo.

Este retrato de reduzida aposta na inovação pedagógica, de diversificação de estratégias educativas e da não adequação dos recursos às características dos alunos, mostra, sem equívoco, que os alunos aqui em questão não têm contado com qualquer tipo de compensação e, por conseguinte, que as duas escolas não têm respeitado as orientações em matéria de apoios

educativos saídas da Conferência de Salamanca em 1994. Foi nesse encontro a ONU (1994: 12), definiu que “nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz.”



7.2.5.4 Atividades extraescolares em que o/a jovem participa

Quando questionados sobre as atividades extraescolares da qual tomam parte, nove dos inquiridos afirmaram que não é habitual participarem em atividades do género, enquanto os outros 14 reconhecem que participam em jogos como futebol, corfebol (apenas na ESPCR) e andebol. Registraram-se dois casos na ESPCR que têm por atividade a música e a capoeira. Este cenário evidencia que as escolas têm apostado pouco nas atividades extraescolares, pois a larga maioria das atividades aqui referidas são escolares, ou seja, são modalidades de desporto normalmente desenvolvidas na disciplina da Educação Física.

7.2.5.5 Tipo de assistência específica que recebem

Em conformidade com o gráfico 72 que se segue, a larga maioria dos inquiridos se encontram a estudar nas mesmas salas de aulas onde estudam os seus pares sem NEE, o que significa que as escolas em questão estão a cumprir apenas uma pequena parte das principais orientações saídas da Declaração de Salamanca. Efetivamente, segundo a ONU (1994: 11) “o princípio

fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.”

Gráfico 72 – Contexto onde se encontram a estudar os alunos com NEE inquiridos

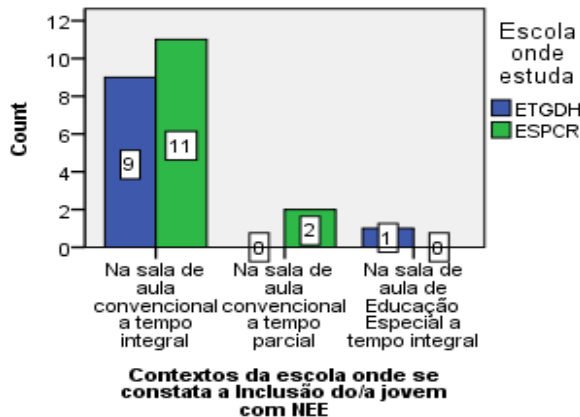
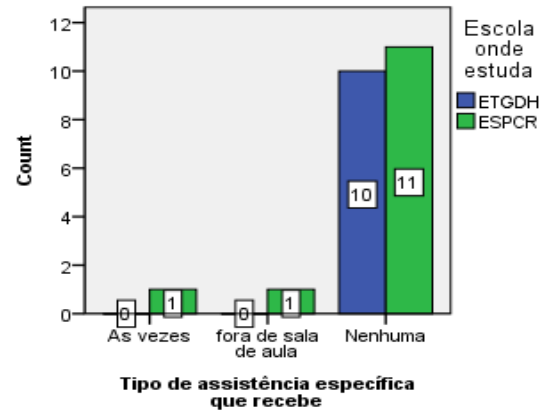


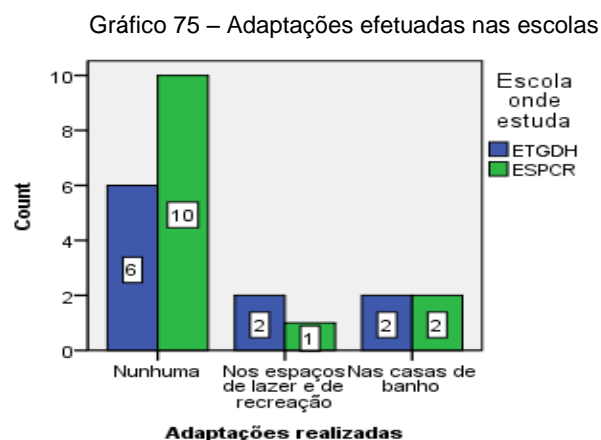
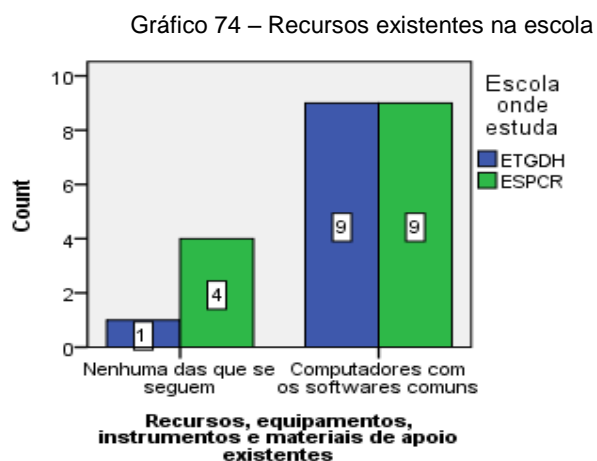
Gráfico 73 – Tipo de apoio que recebem



Dizemos em parte, tendo em conta que falar da inclusão escolar não é só garantir a integração física, mas sim, segundo Soder (1981), criar condições que permitam aos alunos participar de forma ativa em todas as atividades na escola. Aliás, ONU (1994: 11) defende que “é preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Entretanto, o gráfico 73 adjacente espelha que dos 23 inquiridos, 21 (91%) dizem não contar com qualquer apoio da parte da escola.

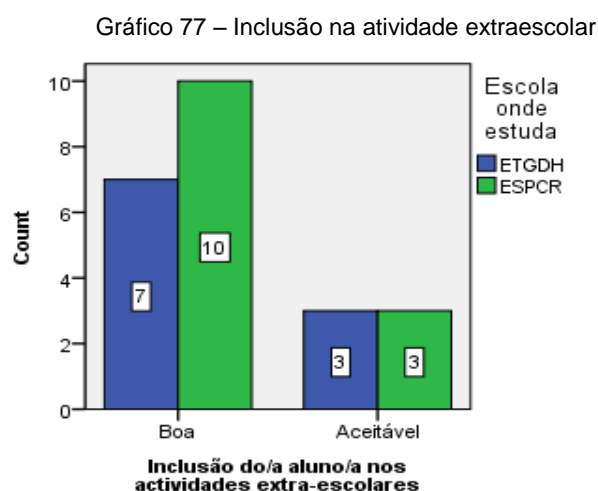
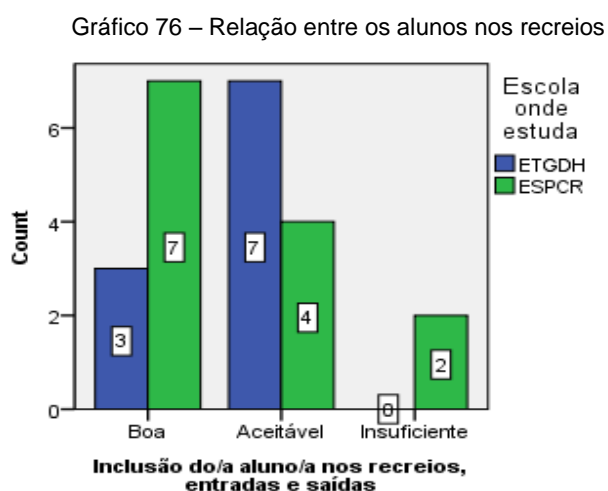
7.2.5.6 Recursos, equipamentos e materiais de apoio existentes,

Os inquiridos pronunciaram-se negativamente quanto à diversificação de recursos, materiais e equipamentos e em relação às adaptações destes e a nível das vias de acesso à escola e às salas de aulas, dos espaços de lazer, das casas de banho, dos currículos e das estratégias educativas, dado que, para a maioria os recursos resumem-se aos mais comuns e computador e que não registaram qualquer adaptação, conforme mostram os gráficos 74 e 75 que se seguem.



7.2.5.7 Da inclusão do/a aluno/a nos recreios e nas atividades extraescolares às qualidades de relação destes com os professores de turma e professores de apoio

Os gráficos 76 e 77 abaixo mostram que os inquiridos se sentem incluídos nos recreios e nas atividades extraescolares, pois a maioria qualificou a relação de «boa» e/ou «aceitável».



Já os gráficos 78 e 79 que se seguem evidenciam que a qualidade de relação entre os inquiridos com os professores de apoio e professores de turma é muito positiva. Contudo, a inferência que podemos tirar desta informação é que os alunos poder ter confundido a figura do professor de apoio com os professores diretores de turma. Isto porque, infelizmente, nas escolas estudadas, não existem professores de apoio.

Gráfico 78 – Relação com os professores de apoio

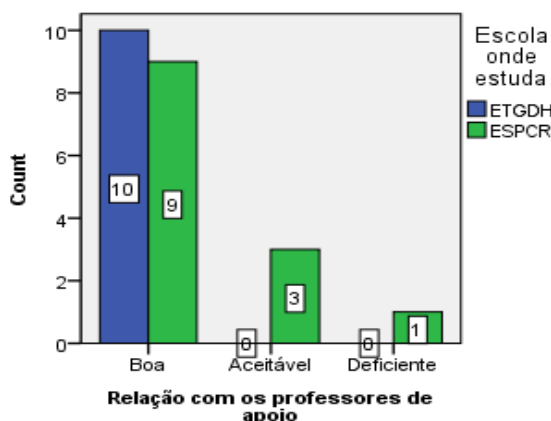
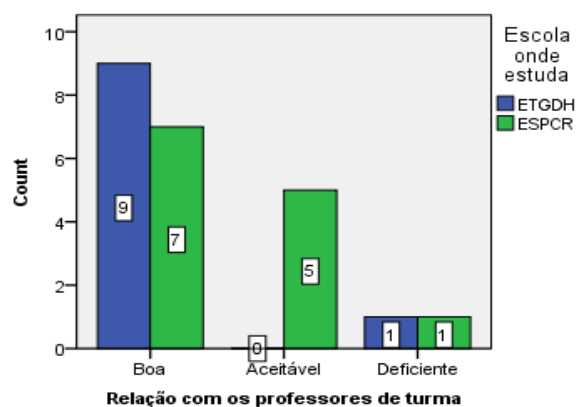


Gráfico 79 – Relação com os professores de turma



7.2.5.8 Aceitação por parte do/a aluno/a com NEE das suas necessidades

Instados a se pronunciarem sobre a qualidade de relação que estabelecem com o pessoal não docente e, por fim, sobre a aceitação das suas limitações, os inquiridos se colocaram numa posição positiva quer num, quer noutro caso, pois, à luz dos gráficos 80 e 81 que se seguem, a maioria respondeu entre o «aceitável» e «boa».

Gráfico 80 – Relação dos alunos com NEE com o pessoal não docente

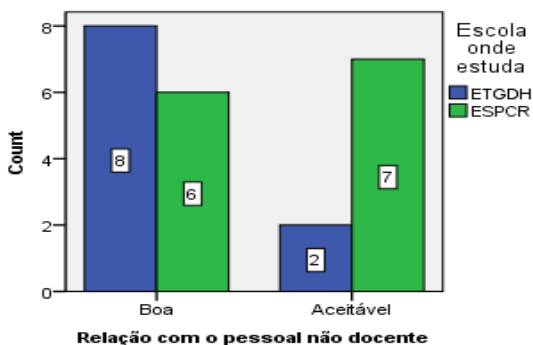
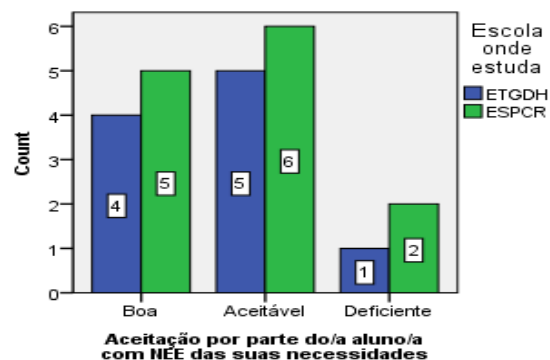


Gráfico 81 – Nível de aceitação dos alunos com NEE das suas limitações



Quisemos saber como tem processado o rendimento dos alunos com NEE depois da elaboração do PEI para cada caso em particular, mas isso não foi possível, uma vez que, segundo os inquiridos, este instrumento não existe. Sendo assim, procurámos saber como se consideram a nível do rendimento académico, quando comparados com os outros seus colegas.

7.2.5.9 Rendimento académico dos alunos com NEE: que fatores têm-no condicionado?

O gráfico 82 que se segue, ilustra que, por um lado, a maioria dos inquiridos não vêem grandes diferenças entre os seus rendimentos escolares e a média do rendimento dos demais colegas de turma, aliás, dois deles consideram que superam a média dos outros colegas e, por outro, que oito deles reconhecem que estão abaixo dos seus colegas no que respeita ao rendimento escolar.

Por sua vez, o gráfico 83 adjacente mostra que as disciplinas ou entidades que mais lhes têm dificultado na prossecução dos objetivos académicos são, em primeiro lugar, a disciplina de Matemática com oito registos. A seguir aparece o despreparo dos professores com seis registos. As disciplinas de Português e Inglês fazem também parte deste grupo com quatro e três registos, respetivamente. Estas são, na verdade, algumas pistas que nos quadruja na identificação e perceção dos aspetos que têm contribuído para o insucesso e o abandono escolar dos jovens.

Gráfico 82 – Situação académica dos inquiridos em relação aos colegas de turma

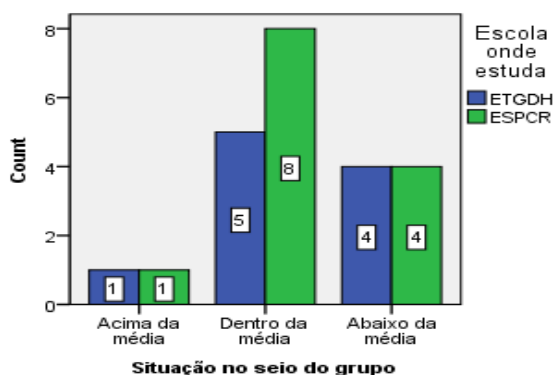
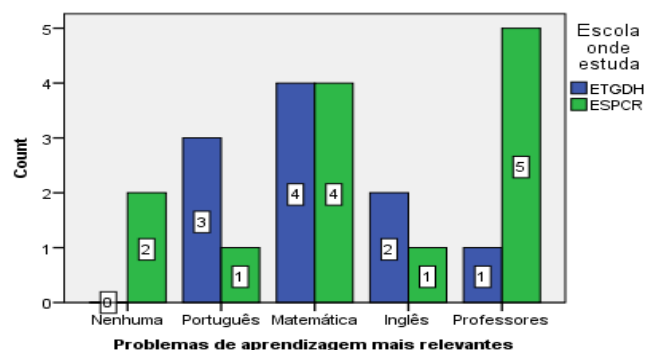
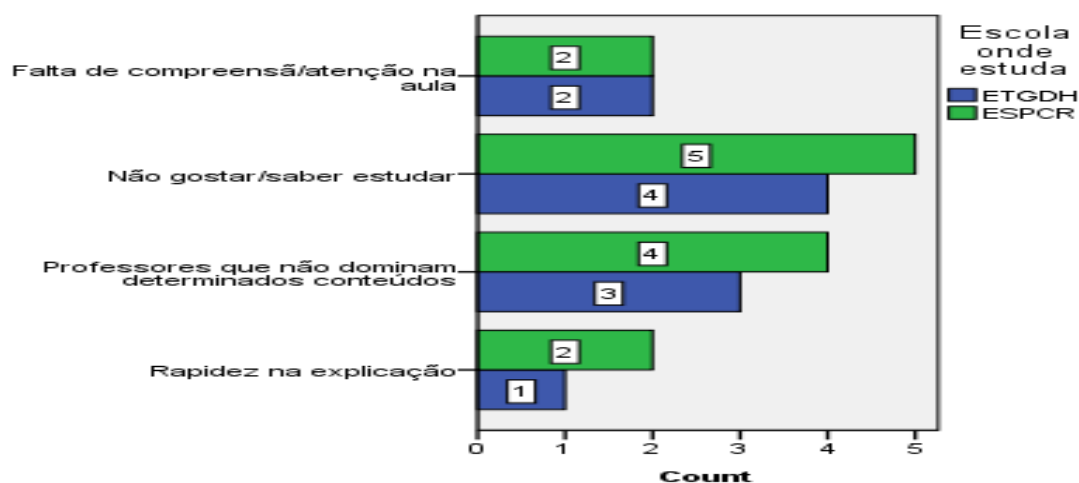


Gráfico 83 – Disciplinas que têm condicionado o rendimento académico



Os alunos com NEE, questionados sobre quais os fatores mais específicos que, a par destes aspetos mais gerais acima apresentados, lhes têm condicionado o sucesso académico, apontaram fatores que vão desde o não saber ou gostar de estudar (nove registos) à rapidez com que os professores explicam (três registos), passando para as fragilidades de alguns professores no que toca aos domínios de conteúdos específicos (oito registos) e a falta de compreensão ou atenção do aluno durante a aula (quatro registos), conforme o gráfico 84 abaixo.

Gráfico 84 – Fatores que têm contribuído para a ineficácia do processo E-A



Ora, vendo para o gráfico 85 que se segue, é curioso e preocupante, saber que as expectativas laborais dos alunos não coincidem com as expectativas da grande maioria dos nossos decisores e muito menos com os pressupostos que estão na base dos cursos que vêm sendo ministrados nas escolas técnicas. Isto porque, para as escolas técnicas a preocupação é capacitar os alunos para o exercício de uma profissão, ou melhor, é contribuir para que os jovens abracem a formação técnico-profissional como um projecto de vida, para os alunos esses cursos são apenas um pré-requisito para poderem prosseguir o sonho que é o de abraçar uma formação superior.

Gráfico 85 – expectativas laborais e profissionais dos alunos com NEE



Através do gráfico 85 acima, notamos que um número muito restrito dos inquiridos mostram interesse em vir exercer dois dos cursos ministrados nas escolas em questão, são eles os cursos

de Contabilidade e Informática. Contudo, entre as preferências aparecem 12 inquiridos que apontam para a continuidade aos estudos a nível universitário em áreas que têm uma forte relação com os cursos técnico-profissionais, são elas, a Construção Civil e a Contabilidade.

7.2.6 Percepção dos alunos com NEE sobre as três dimensões da EI

7.2.6.1 Percepção de alunos com NEE sobre culturas inclusivas na ETGDH e na ESPCR

À luz do quadro 25 abaixo, os alunos com NEE quando instados a se pronunciarem sobre a escola onde estudam a nível da dimensão *culturas*, revelam uma percepção bastante favorável, pois as frequências registadas pelos itens de concordância (concordo inteiramente com 42,5% e concordo até certo ponto com 25,4%) são de 70%, o que significa que apenas 30% estão entre aqueles que discordam ou precisam amais informações sobre os indicadores que estiveram em apreço. Globalmente, os alunos com NEE colocam a dimensão *culturas* como emergente.

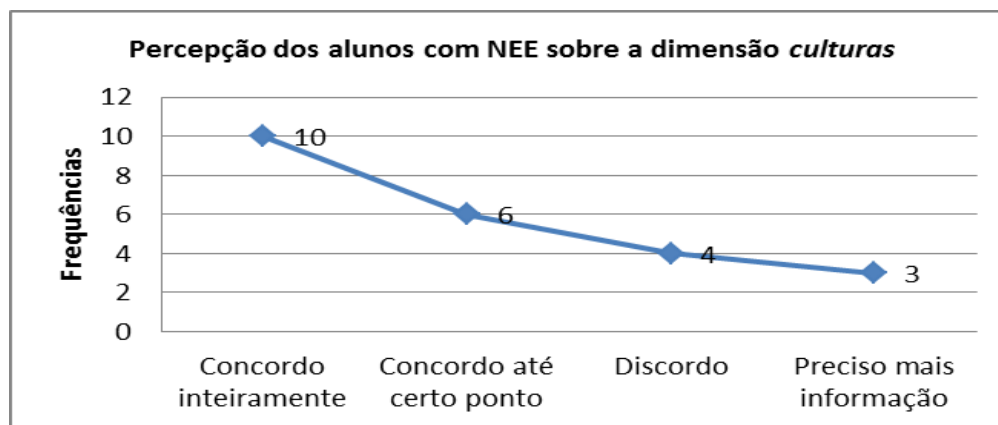
Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)									
Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola	11	47,8	9	39,1	2	8,7	1	4,3	100
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.	13	56,5	7	30,4	3	13,0	0	0,0	100
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.	17	73,9	4	17,4	2	8,7	0	0,0	100
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	12	52,2	5	21,7	6	26,1	0	0,0	100
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	8	34,8	6	26,1	8	34,8	1	4,3	100
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	9	39,1	4	17,4	4	17,4	6	26,1	100
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	7	30,4	5	21,7	2	8,7	9	39,1	100
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	6	26,1	6	26,6	8	34,8	3	13,0	100
A.2.2 Na escola todos partilham da filosofia de inclusão.	7	30,4	7	30,4	3	13,0	6	26,1	100
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.	8	34,8	6	26,1	7	30,4	2	8,7	100
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam mutuamente	8	34,8	7	30,4	6	26,1	2	8,7	100
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	9	39,1	7	30,4	2	8,7	5	21,7	100
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	12	52,2	3	13,0	1	4,3	7	30,4	100
Totais parciais e as suas respetivas médias	10	42,5	6	25,4	4	18,1	3	14,0	100

Quadro 25 – Percepção dos alunos com NEE sobre *culturas* nas duas escolas

Entre os aspetos positivos visíveis no quadro acima, destacam-se o facto de aparecerem três indicadores com índices de concordância muito superior aos 75%, são os casos do item «A.1.3 - Os profissionais colaboram entre si» (91,3%), «A.1.2 - Os alunos ajudam se mutuamente» e «A.1.1 - Todos se sentem bem-vindos à escola», ambos com 86,9%, e o facto de os que deram mostras de estarem desinformados representarem apenas 14%, apenas três dos 23 inquiridos.

Esses dados descrevem uma curva que revela o ideal da filosofia inclusiva, pois os quatro itens associados aos indicadores registaram uma ordem decrescente em termos de frequências, conforme ilustra o gráfico 86 que passamos a ilustrar em jeito de síntese.

Gráfico 86 – Percepção dos alunos com NEE sobre *culturas* nas duas escolas



7.2.6.2 Percepção dos alunos com NEE sobre as Políticas na ETGDH e na ESPCR

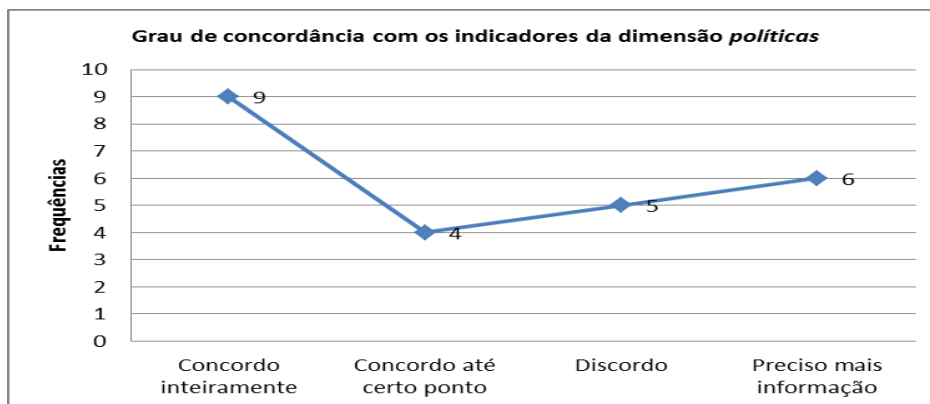
Percepção dos alunos com NEE sobre a inclusão na ETGDH e na ESPCR a nível das Políticas inclusivas é, de certa forma, positiva, uma vez que mais da metade dos inquiridos (54%) manifestaram concordância (concordo inteiramente com 38,5% e concordo até certo ponto com 15,9%) com os 15 indicadores tidos como referência, de acordo com o quadro 26 abaixo.

Para sintetizar a discussão feita sobre a percepção dos alunos com NEE sobre as *políticas*, a seguir ao quadro 26 apresentamos o gráfico 87, através do qual vemos que, efetivamente, a maioria concorda com os indicadores. A maioria é pouco expressiva, o que significa que, para os alunos com NEE, as duas escolas são emergentes em matéria de políticas inclusivas.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo		Concordo				Preciso mais		Total
		inteiramente		Até certo ponto				informação		
		N	%	N	%	N	%	N	%	
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	7	30,4	1	4,3	15	65,2	0	0,0	100,0
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	8	34,8	3	13,0	2	8,7	10	43,5	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	14	60,9	2	8,7	3	13,0	4	17,4	100,0
B.1.4	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	14	60,9	5	21,7	4	17,4	0	0,0	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	17	73,9	5	21,7	1	4,3	0	0,0	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	10	43,5	5	21,7	3	13,0	5	21,7	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	8	34,8	4	17,4	4	17,4	7	30,4	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	5	21,7	2	8,7	1	4,3	15	65,2	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	5	21,7	3	13,0	4	17,4	11	47,8	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.	3	13,0	6	26,1	14	60,9	0	0,0	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	7	30,4	4	17,4	4	17,4	8	34,8	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	6	26,1	4	17,4	2	8,7	11	47,8	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	6	26,1	5	21,7	4	17,4	8	34,8	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	11	47,8	4	17,4	2	8,7	6	26,1	100,0
B.2.9	O bullying é desencorajado.	12	52,2	2	8,7	5	21,7	4	17,4	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		9	38,5	4	15,9	5	19,7	6	25,8	100,0

Quadro 26 – Perceção dos alunos com NEE sobre as *políticas* nas duas escolas

Gráfico 87 – Perceção dos alunos com NEE sobre as *políticas* nas duas escolas



Enfim, são muitos alunos (11), para um universo tão restrito (23), que dizem discordarem com os indicadores ou que manifestaram necessidade de mais informação para que pudessem pronunciar se concordam ou discordam com indicadores.

7.2.6.3 Percepção dos alunos com NEE sobre as Práticas na ETGDH e na ESPCR

As Práticas inclusivas que vêm sendo levadas a cabo nas duas escolas são avaliadas como positivas pela maioria dos alunos com NEE, pois constatamos que em média 16 inquiridos, o correspondente a 71%, manifestaram concordância com os 16 indicadores tidos como referência, conforme ilustra o quadro 27 que se segue.

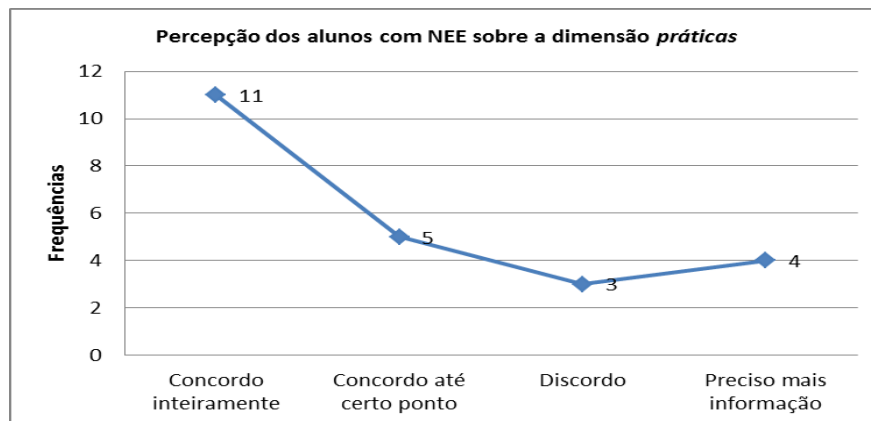
Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	17	73,9	2	8,7	3	13,0	1	4,3	100
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos.	15	65,2	6	26,2	2	8,7	0	0,0	100
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	10	43,5	6	26,1	5	21,7	2	8,7	100
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	12	52,2	6	26,1	3	13,0	2	8,7	100
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	13	56,5	7	30,4	2	8,7	1	4,3	100
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	12	52,2	6	26,1	4	17,4	1	4,3	100
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	12	52,2	5	21,7	4	17,4	2	8,7	100
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	14	60,9	5	21,7	4	17,4	2	8,7	100
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação dos alunos.	13	56,5	3	13,0	1	4,3	6	26,1	100
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	19	82,6	2	8,7	2	8,7	0	0,0	100
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	3	13,0	11	47,8	6	26,1	3	13,0	100
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	4	17,4	9	39,1	1	4,3	9	39,1	100
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	5	21,7	8	34,8	3	13,0	7	30,4	100
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	10	43,5	5	21,7	3	13,0	5	21,7	100
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	6	26,1	3	13,0	4	17,4	10	43,5	100
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	10	43,5	3	13,0	5	21,7	5	21,7	100
Totais parciais e as suas respetivas médias		11	47,6	5	23,6	3	13,6	4	15,2	100

Quadro 27 – Percepção dos professores sobre as práticas na ESPCR

No quadro acima vemos que dos 16 indicadores, 15 registaram concordância da maioria dos inquiridos. Alguns destacam-se dos demais por apresentarem índices de concordância bastante acima dos 75%, valor este que é necessário para que a dimensão seja considerada como uma área forte. Entre eles, aparecem «C.1.2 - Nas aulas é encorajada a participação de todos» (91,4%), «C.1.10 - Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos» (91,3%), «C.1.5 - Os alunos aprendem colaborando entre si» (86,9%), «C.1.1 - O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos» e «C.1.8 - Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa», ambos com 82,6%.

O C.2.4 - Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados é o indicador onde os alunos com NEE demonstraram uma percepção menos favorável, pois mais da metade dos inquiridos se posicionou entre o discordar e precisar de mais informação. Este cenário pode levar-nos a inferir que são poucos os recursos utilizados nas aulas de forma a promover a diversificação de estratégias didático-pedagógicas. À semelhança dos pontos anteriores, de seguida o gráfico 88 que, de certa forma, sintetiza a percepção dos alunos com NEE sobre as *Práticas*, permitindo-nos, inclusive, concluir que estas são, para os alunos com NEE uma área emergente.

Gráfico 88 – Posicionamento dos alunos com NEE sobre as *Práticas*



7.2.6.4 Percepção dos alunos com NEE sobre o estado da arte da Inclusão nas escolas

Estes dados permitem concluir que a avaliação da inclusão dessas duas escolas em matéria das Culturas inclusivas é positiva e, de certa forma, mais generosa do que a avaliação feita pelos alunos sem NEE, dado que são eles que sentem diretamente as fragilidades da escola. Na

verdade, esta conclusão encontra mais argumentos nos resultados apresentados nos pontos que se seguem, dando a conhecer o grau de dificuldades com que os alunos com NEE deparam no dia-a-dia a nível do acesso aos diferentes espaços e órgãos instituídos na escola onde estudam.

7.2.6.5 Os alunos com NEE e os problemas com a acessibilidade física

Gráfico 89 – Acesso à escola

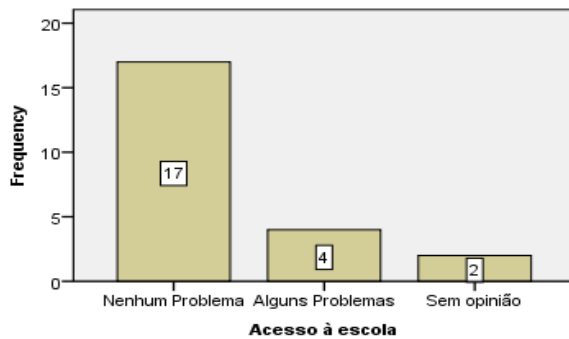


Gráfico 90 – Acesso à sala de aula

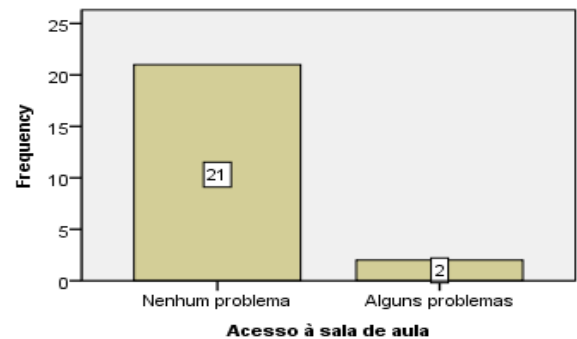


Gráfico 91 – Acesso ao laboratório

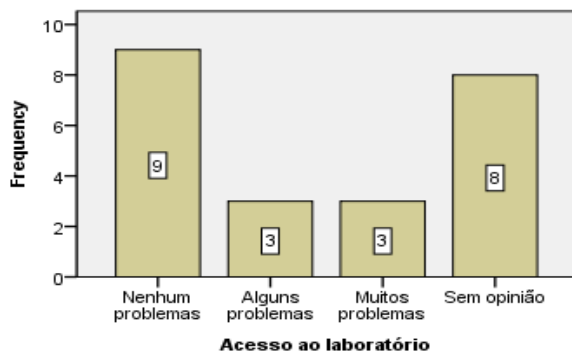


Gráfico 92 – Acesso à cantina

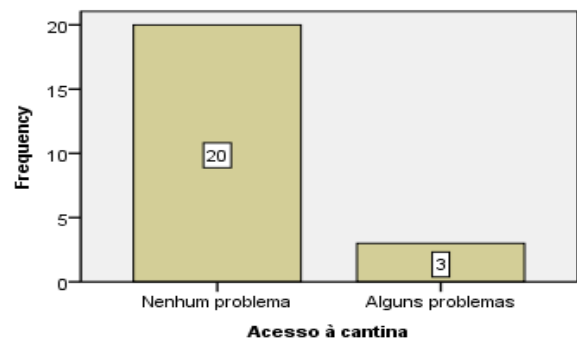


Gráfico 93 – Acesso à casa de banho

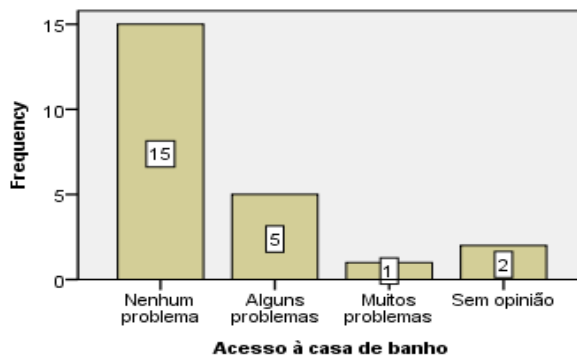
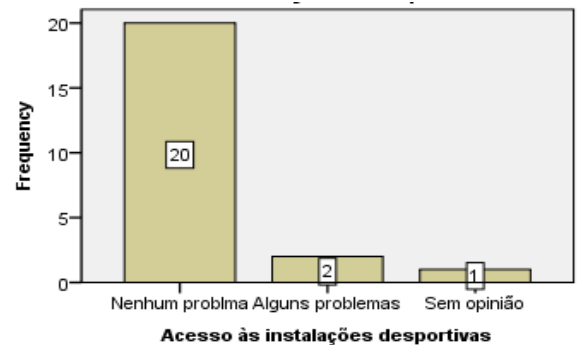
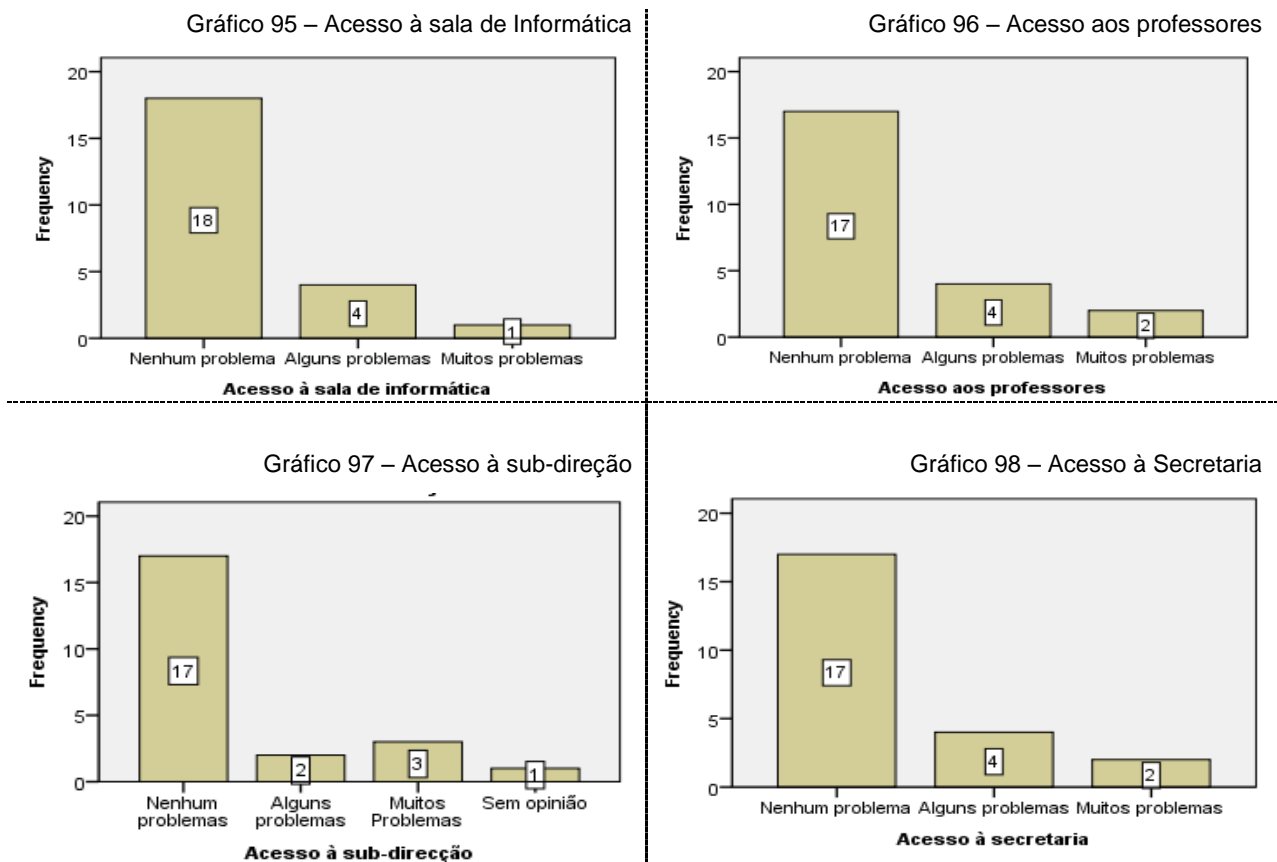


Gráfico 94 – Acesso às instalações desportivas



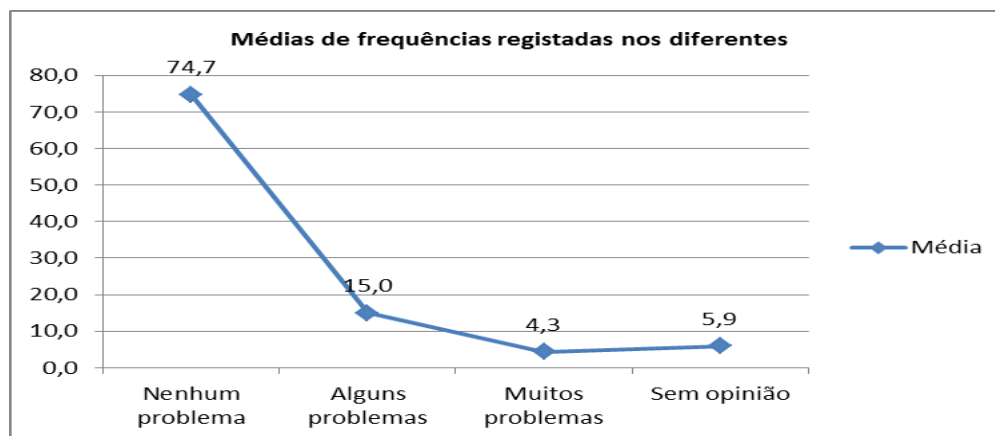
Conforme os resultados dos gráficos 89, 90, 91, 92, 93 e 94 acima, para os alunos com NEE, a acessibilidade aos edifícios não é um problema, pois consideram que o acesso aos espaços da escola é, facilitado, exceto o laboratório, onde as opiniões se divergem com maior equilíbrio. Esta tendência verifica-se, também, a nível de acesso aos diferentes departamentos e recursos da escola onde estudam, uma vez que, segundo os gráficos 95, 96, 97 e 98 a maioria (17 casos) dos inquiridos mostra que não depara com qualquer problema no que respeita aos acessos à sala de informática, à sala de professores, à sub-direção pedagógica e à secretaria.



Globalmente, os dados espelham que os alunos com NEE inquiridos não deparam com problemas a nível da acessibilidade física e muito menos a nível da dos diferentes serviços de apoio ao processo E-A, conforme ilustra o gráfico 99 abaixo, sintetizando a opinião dos alunos. É importante ressaltarmos, por um lado, que as limitações que os alunos com NEE inquiridos apresentam não são profundas e, por outro, que essas escolas devem preparar-se para que, caso

venham a aparecer, nos próximos anos letivos, alunos com deficiências profundas, estes não venham a deparar com problemas a nível de orientação e mobilidade.

Gráfico 99 – Dificuldades que os alunos com NEE sentem na escola onde estudam



7.2.7 Percepção dos encarregados de educação sobre a inclusão nas duas escolas

7.2.7.1 Caracterização dos encarregados de educação inquiridos

Como podemos constatar na tabela 72 que se segue, foram inquiridos 10 encarregados de educação cuja idade varia entre os 25 e 45 anos. Contudo, na mesma tabela podemos ver que os encarregados de educação mais jovens são da ETGDH.

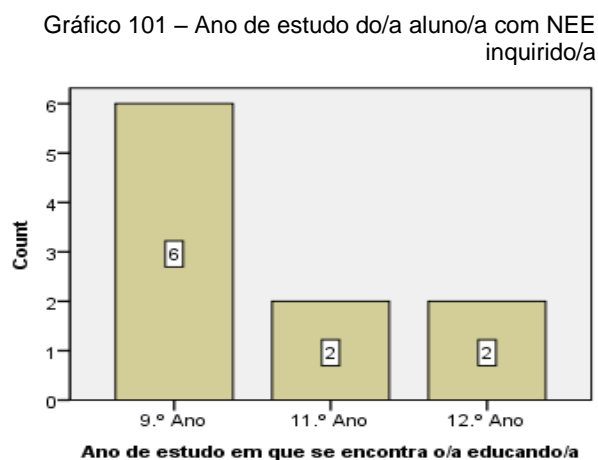
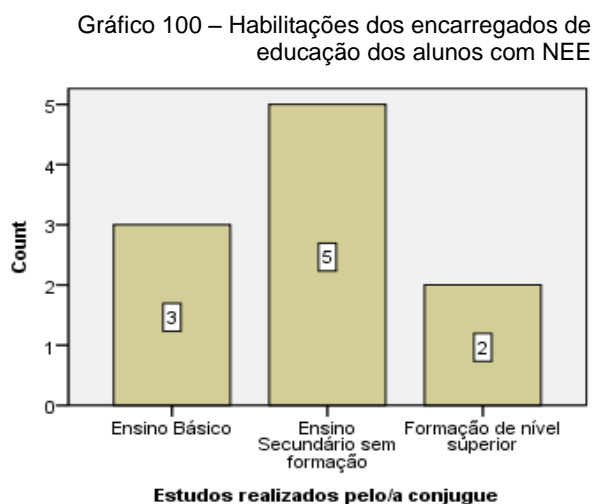
Tabela 72 – Idade dos encarregados de educação inquiridos

O/a meu/minha educando/a está na			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Valid	Até 25 anos	2	33,3	33,3	33,3
		Entre 36 e 45 anos	2	33,3	33,3	66,7
		Mais de 45 anos	2	33,3	33,3	100,0
		Total	6	100,0	100,0	
ESPCR	Valid	Entre 26 e 35 anos	3	75,0	75,0	75,0
		Mais de 45 anos	1	25,0	25,0	100,0
		Total	4	100,0	100,0	

7.2.7.2 Os níveis de estudos já realizados pelos encarregados de educação

O gráfico 100 que se segue mostra que a maioria dos inquiridos é habilitada com 12.º ano ou antigo Ano zero; um tem formação superior e dois só fizeram o EB. Isto significa que uma boa

parte deles depara com dificuldades de apoiar os seus educandos a nível dos conteúdos escolares, principalmente aqueles que estudando os níveis mais avançados.



7.2.7.3 Profissão que vem exercendo os encarregados de educação

Conforme a tabela 73 abaixo, é bastante diversificado o leque de profissões que os encarregados de educação vêm exercendo, pois num total de apenas 10 inquiridos, temos sete profissões diferentes, sendo a «doméstica» com três casos, a «estudante» com dois casos e «jogador», «polícia», «reformado», «reformado», «serralheiro» e «trabalhador» com apenas um caso cada.

Tabela 73 – Profissão que vem exercendo os encarregados de educação

		Profissão que vem exercendo					
Estudos realizados		Domestica	Estudante	Jogador	Polícia	Reformado	Serralheiro
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
		Count	Count	Count	Count	Count	Count
	Ensino Básico	2	0	0	0	0	0
	ES sem formação	1	2	1	0	1	1
	Formação Profissional	0	0	0	0	0	0
	Formação de nível médio	0	0	0	0	0	0
	Formação de nível superior	0	0	0	1	0	0

Ainda relacionado com os dados da tabela 73 que acabamos de apresentar, importa sublinhar que estas profissões não estão entre as mais prestigiadas social e financeiramente pela nossa sociedade, principalmente quando as mesmas não são certificadas como são alguns dos casos

aqui registados. Apenas uma pessoa é habilitada com Formação Superior, o que reflecte, de certa forma, no rendimento do agregado familiar, que iremos analisar de seguida.

7.2.7.4 Rendimento do agregado familiar dos encarregados de educação

A tabela 74 que se segue reforça o que atrás referimos, que a maioria das profissões dos encarregados de educação é pouco valorizada. Sete dos 10 inquiridos afirmaram que o rendimento dos respetivos agregados familiares situa-se abaixo dos 30 mil escudos.

Tabela 74 – Profissão e rendimento familiar dos encarregados de educação

		Profissão que vem exercendo.						
		Domestica	Estudante	Jogador	Policia	Reformado	Serralheiro	Trabalhador
O rendimento do agregado familiar	Abaixo de 30.000\$00	2	0	1	0	0	1	1
	Entre 31000\$00-40.000\$00	0	1	0	0	1	0	0
	Entre 41000\$00-50.000\$00	0	0	0	1	0	0	0
	Entre 51.000\$00-60.000\$00	1	0	0	0	0	0	0
	Entre 61.000\$00-70.000\$00	0	1	0	0	0	0	0
	Acima de 70.000\$00	0	0	0	0	0	0	0

A partir do gráfico 102 abaixo, oito dos cônjuges dos encarregados de educação têm mais de 35 anos de idade. A metade tem mais de 45 anos de idade. Já o gráfico 103 mostra que a habilitação académica dos cônjuges é muito semelhantes às dos encarregados de educação. Os dados mostram que os cônjuges de sete dos dez inquiridos estariam, hipoteticamente, mais habilitados (cinco com ES e dois com formação superior) para apoiar os seus respetivos educandos, quando comparados com os três restantes que estão habilitados com EB.

Gráfico 102 – Idade do/a cônjuge do/a encarregado/a de educação

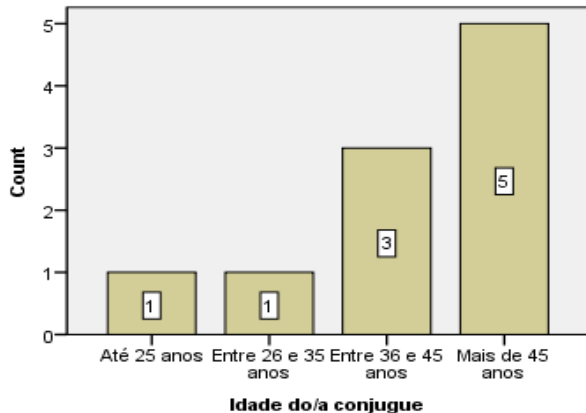
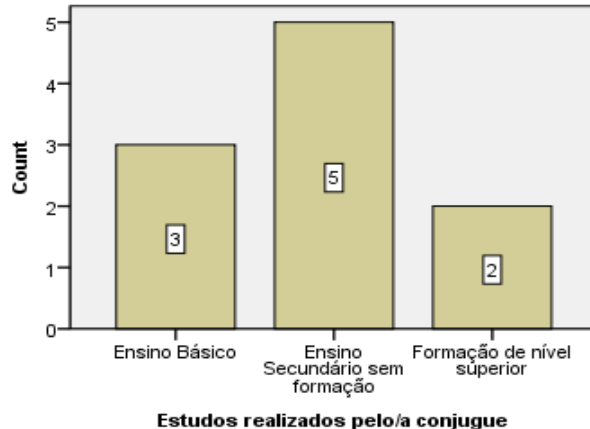


Gráfico 103 – Habilitação do/a cônjuge do/a encarregado/a de educação



7.2.7.5 Profissão que desempenham os cônjuges dos encarregados de educação

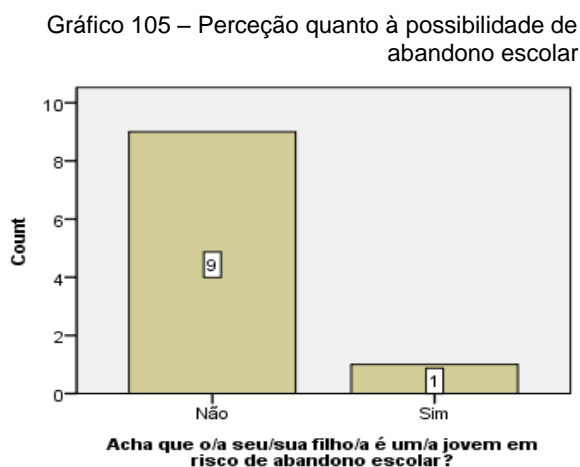
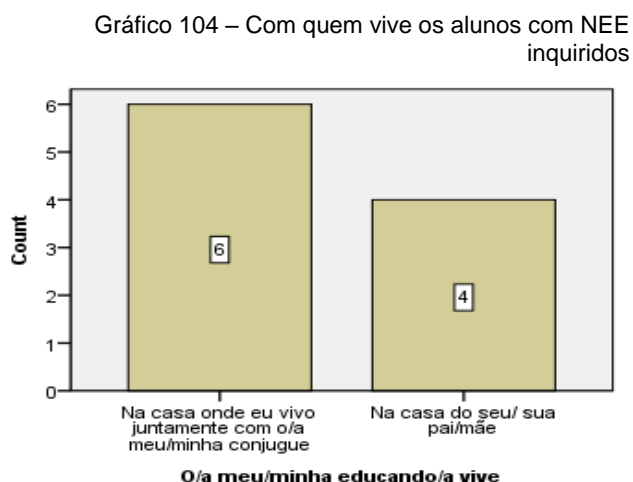
A tabela 75 que se segue mostra que os cônjuges, à semelhança dos encarregados de educação, desempenham profissões pouco valorizadas pela sociedade cabo-verdiana, as mesmas profissões e com a agravante de quatro estarem no desemprego. Este cenário explica o baixo rendimento do agregado familiar ilustrado pela tabela 74 atrás apresentada.

Tabela 75 – Profissão que o/a cônjuge vem exercendo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não trabalha	4	40,0	40,0	40,0
	Doméstica	4	40,0	40,0	80,0
	Polícia	1	10,0	10,0	90,0
	Jogador	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.2.7.6 De com quem vive o/a aluno/a com NEE à percepção que os encarregados de educação têm sobre o/a mesmo/a quanto à probabilidade de abandono escolar

À luz do gráfico 104 abaixo, mais da metade dos encarregados afirmam que os seus educandos vivem com eles juntamente com os seus cônjuges. O gráfico 105 adjacente mostra que quase a totalidade dos inquiridos tem uma percepção optimista quando ao sucesso dos seus educandos.



7.2.7.7 Percepção dos encarregados de educação sobre a relação e o sentimento que caracterizam a família onde vive o/a educando/a com NEE

Os encarregados de educação, quando instados a se pronunciarem sobre a relação entre o/a educando/a e os demais elementos da família e sobre o sentimento que com se vive no seio familiar, foram, praticamente, unânimes num e noutro caso em qualificar essa relação como boa, pois, de um lado, todos consideram de normal e, de outro, nove dos 10 inquiridos consideram o sentimento de aceitação, conforme ilustram, respetivamente, os gráficos 106 e 107 abaixo.

Não é menos positivo um dos inquiridos considerar que o sentimento vivido no seio familiar é marcado por um clima de preocupação, dado que este sentimento é prova de que os membros da família reconhecem que é deles a responsabilidade, mais do que qualquer outra instituição social, de contribuir para o bem-estar de todos, a começar pela própria família e estendendo à sociedade. Esta postura é amparada pela perspectiva de De Oliveira (1999: 27), quando este sublinha que “um homem só é completo quando sente que o seu trabalho não é somente útil para ele, mas também para a sua família e para a sociedade”

Gráfico 106 – Percepção dos encarregados de educação sobre a relação entre os membros da família e o/a educando/a

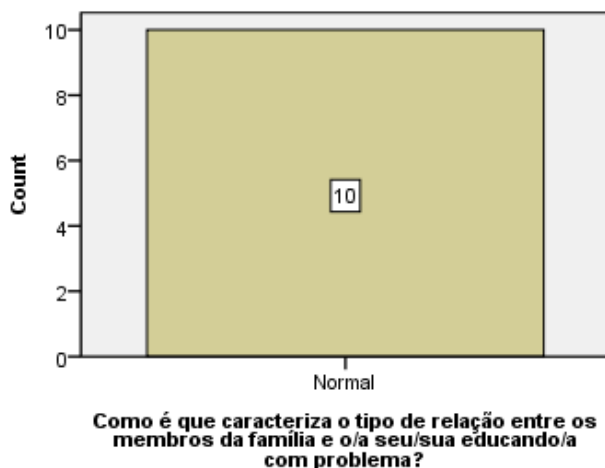
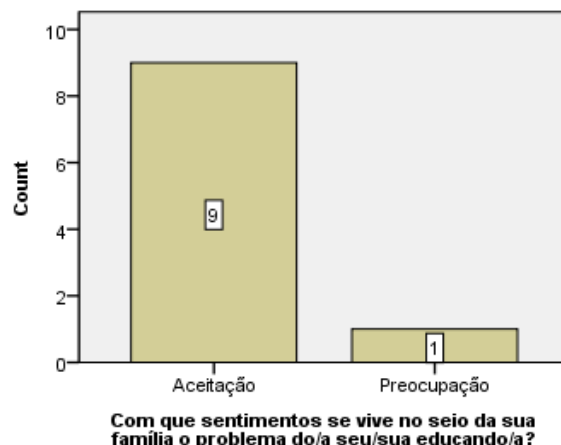


Gráfico 107 – Percepção dos encarregados de educação sobre o sentimento com que se vive no seio da família



7.2.7.8 Aceitação do/a educando/a das suas limitações

Quando instados a falar sobre como encara o/a seu/sua educando/a as suas próprias limitações, verificamos, segundo a tabela 76 que se segue, que as opiniões dos encarregados de educação se divergem literalmente, pois, para uma metade dos inquiridos, os alunos com NEE aceitam as suas limitações com total normalidade e para a outra metade, esses alunos apresentam algumas resistência no que toca à aceitação das suas limitações. Mesmo reconhecendo que no primeiro caso a situação é muito mais favorável para o/a aluno/a, sobretudo, a nível da autoestima, a verdade é que o/a aluno/a que manifesta resistência tem a vantagem de poder contar com o apoio de terceiros e, por extensão, minimizar as probabilidades de frustrações.

Tabela 76 – Percepção dos encarregados de educação sobre aceitação dos alunos com NEE das suas limitações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Com total normalidade	5	50,0	50,0	50,0
	Aceita, mesmo que custa	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

7.2.7.9 Expectativas laborais dos encarregados de educação sobre os seus educandos

O gráfico 108 abaixo permite-nos aferir como positivo o facto de seis dos 10 inquiridos serem optimistas quanto à possibilidade de os seus educandos conseguirem emprego. É preocupante o facto de quatro terem uma visão pessimista, dado que se o/a jovem acreditar nesse cenário sombrio a cerca do emprego, a sua autoestima fica fortemente prejudicada. É esta a perspectiva de Vieira (2000), que sublinha que a autoestima consiste na maneira que cada indivíduo vê para si mesmo e se auto-valoriza. Veieira (2000: 15) acrescenta que

(...) para uma pessoa se poder relacionar bem com os outros, tem, em primeiro lugar, de estar bem consigo própria”. A imagem que temos de nós próprios é construída através daquilo que nos chega dos outros. Uma pessoa com auto-estima baixa é alguém que não tem confiança em si, não acredita nas suas potencialidades, talvez porque nunca tenha recebido, ao longo da sua vida, mensagem que apontassem para o seu sucesso.

Também é positivo o facto de sabermos que cinco dos 10 inquiridos têm por hábito abordar sobre as expectativas do emprego com os seus educandos (gráfico 109). Para falar das probabilidades de emprego requer a observância de alguns princípios, conforme defende Vieira (2000). Entre esses princípios ou competências, destacamos, a assertividade que, segundo Vieira (2000: 50) “(...) em termos de comunicação, uma pessoa assertiva é alguém que diz aquilo que pensa ou sente de uma forma livre e apropriada à situação”, bem como o saber escutar, o ser empático, o evitar juízos imediatos.

Acreditamos que se as possibilidades de emprego não forem devidamente discutidas com os jovens com NEE, pode-se instaurar um clima de pessimismo a volta do/a jovem e das suas reais potencialidades e, consequentemente, hipotecar a sua autonomia e, em última instância, o agravamento do ciclo da pobreza da sua respetiva família.

Gráfico 108 – expectativas dos encarregados de educação quanto à possibilidade do emprego do educando com NEE

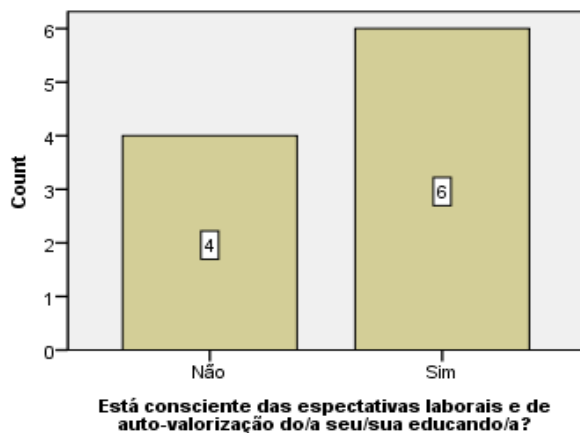


Gráfico 109 – Encarregados de educação que têm por hábito falar com os seus educandos sobre as expectativas de emprego



7.2.7.10 Medida que contribui para a inclusão, segundo os encarregados de educação

Os encarregados de educação foram desafiados a se posicionarem sobre as duas medidas que têm provocado acesas discussões no seio da comunidade científica, à posição que reivindica uma escola para todos, sem discriminação, que aposta na criação de condições de acesso (físico e curricular), de participação e de aprendizagem e/ou desenvolvimento para todos os alunos, de um lado, e a posição de segregação, que desafia as escolas a se especializarem em determinado tipo de deficiência ou DEA, de outro.

Na tabela 77 abaixo vemos que seis dos 10 encarregados de educação são a favor de que a melhor medida a adotar nos sistemas educativos é aquela que advoga que deve haver uma escola para todos, onde é valorizado uma pedagogia centrada na criança para que esta possa aprender a conviver com a diversidade humana. Defende a ONU (1994: 7) que, para o sucesso dos alunos, das escolas e da sociedade em geral é preciso apostar na perspectiva pedagógica, que esta “(...) é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado.”

Já para os outros quatro, os alunos com NEE devem ser colocados em escolas especiais, ou seja, em escolas que têm no seu corpo docente professores especialistas em determinados tipos de deficiência ou problemas, que estejam munidas de recursos, materiais e equipamentos

específicos que servem de auxílio no processo E-A dos alunos que se mostram incapazes de aprender numa escola do ensino regular.

Entretanto, algumas questões pairam no ar: Para quando isso? Não seria muito mais produtivo, em simultâneo, darmos às crianças e jovens a oportunidade de conviverem com a diversidade, de se ajudarem mutuamente, através de retroações e reajustamentos sucessivos, e os professores irem aprendendo com as soluções ou sugestões que recolhem junto de profissionais mais experientes, de manuais, da formação contínua, enfim, do aprender-fazendo (do inglês *learning by doing* conforme defendeu o filósofo americano John Dewey).

Tabela 77 – Posicionamento de encarregados de educação sobre as medidas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Que as escolas criem condições para acolher alunos com qualquer tipo de necessidades educativas.	6	60,0	60,0	60,0
Que cada escola se especialize em determinado tipo de deficiência ou Dificuldades de Aprendizagem.	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

7.2.7.11 Conhecimento dos encarregados de educação da existência de PEI na escola

Os inquiridos quando questionados se foi elaborado algum Plano Educativo Individualizado (PEI) na escola e se estão satisfeitos com esse mesmo plano, responderam, quase unanimemente pela negativa, isto é, que nunca foi elaborado qualquer plano com esse propósito. Conforme a tabela 78 abaixo, oito dos 10 inquiridos se pronunciaram que isso nunca aconteceu. Alguns ressaltaram que se esse instrumento foi elaborado não lhes foi dado conhecimento.

Tabela 78 – Opinião dos encarregados de educação quanto à elaboração do PEI

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	8	80,0	80,0	80,0
Sim	2	20,0	20,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

7.2.7.12 Opinião de encarregados de educação sobre responsáveis e professores

O facto de termos verificado no ponto anterior que os encarregados de educação afirmaram maioritariamente que não tem havido a preocupação com a elaboração do PEI é um dos argumentos que ajuda-nos a perceber a insatisfação dos mesmos para com o trabalho dos responsáveis e dos professores espelhada pela tabela 79 abaixo, pois apenas dois inquiridos afirmam que os responsáveis e professores «defendem que os/as jovens sejam incluídos no sistema de regular de ensino», cinco consideram-nos como indiferentes, dois são pessimistas, ao afirmarem que para esses sujeitos o lugar dos alunos com NEE é nas escolas especiais.

Tabela 79 – Encarregados de educação e a postura de responsáveis e professores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Não sei responder	1	10,0	10,0	10,0
Os jovens com NEE devem estar em Escolas Especiais	2	20,0	20,0	30,0
Os jovens com NEE devem ser incluídos no sistema regular de ensino.	2	20,0	20,0	50,0
São indiferentes	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Concluído esta parte em que procurámos analisar os dados pessoais dos encarregados de educação e as suas respetivas expectativas sobre as potencialidades dos seus educandos e da escola onde estes estudam, de uma forma geral, na promoção da inclusão escolar e profissional, de seguida iremos centrar a nossa atenção na análise das percepções dos sujeitos em questão sobre as três dimensões da inclusão, a começar, naturalmente, pelas *culturas*.

7.2.7.13 Percepção de encarregados de educação sobre a EI nas duas escolas

7.2.7.13.1 Percepção de encarregados de educação sobre as Culturas inclusivas

Para avaliarem a escola a nível das *culturas*, os encarregados de educação tiveram em apreço 13 indicadores. Assim sendo, os dados que se seguem no quadro 28 permitem-nos constatar que, dos 10 inquiridos, menos que a metade manifestaram concordância (concordo inteiramente com 21,5% e concordo até certo ponto com 26,2%) com os indicadores.

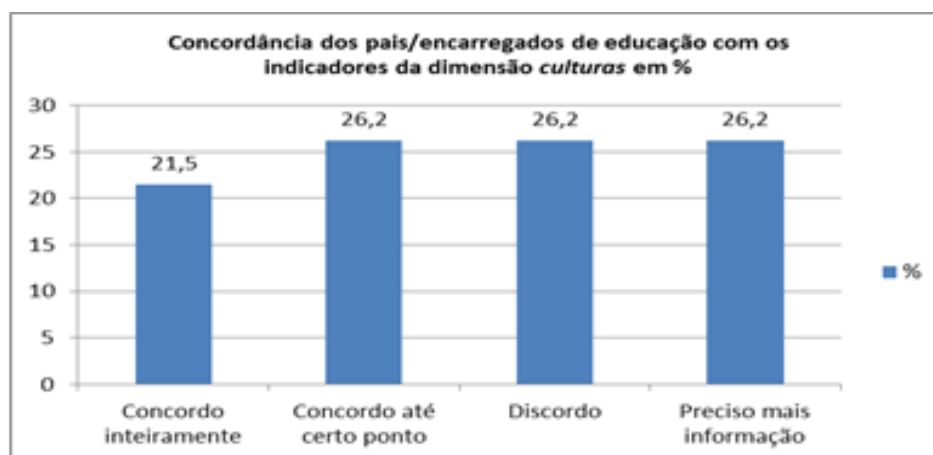
Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos										
Indicadores de Cultura Inclusiva	Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola	1	10,0	3	30,0	4	40,0	2	20,0	100	
A.1.2 Os alunos ajudam se mutuamente.	4	40,0	1	10,0	3	30,0	2	20,0	100	
A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.	2	20,0	3	30,0	3	30,0	2	20,0	100	
A.1.4 Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	2	20,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	100	
A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.	3	30,0	2	20,0	5	50,0	0	0,0	100	
A.1.6 Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.	2	20,0	2	20,0	1	10,0	5	50,0	100	
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.	2	20,0	4	40,0	4	40,0	0	0,0	100	
A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	1	10,0	3	30,0	1	10,0	5	50,0	100	
A.2.2 Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.	1	10,0	2	20,0	2	20,0	5	50,0	100	
A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.	1	10,0	5	50,0	2	20,0	2	20,0	100	
A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.	3	30,0	2	20,0	2	20,0	3	30,0	100	
A.2.5 Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.	2	20,0	2	20,0	2	20,0	4	40,0	100	
A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4	40,0	3	30,0	1	10,0	2	20,0	100	
Totais parciais e as suas respetivas médias	2	21,5	3	26,2	3	26,2	3	26,2	100	

Quadro 28 – Perceção de professores sobre a ESPCR a nível das *culturas*

Contudo, no quadro 28 acima vemos, também, que em alguns dos indicadores os índices de concordância é superior a 50%. São eles, o «A.2.6 - A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação» com 70% de concordância, o «A.1.7 - As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola» e o «A.2.3 -Todos os alunos são valorizados de igual forma», ambos com 60% de concordância.

De uma forma geral, os encarregados de educação consideram as *culturas* dessas duas escolas como uma área fraca, dado que a média das frequências ficaram abaixo dos 50%, conforme o gráfico 110 que se segue. Os dados desse gráfico vêm reforçar que há um acentuado afastamento entre a escola e as famílias, pois o número de pais/encarregados de educação que manifestaram necessidade de mais informação é expressivo para o universo dos inquiridos.

Gráfico 110 – Satisfação de encarregados de educação com as *culturas*



7.2.7.13.2 Perceção dos encarregados de educação sobre as políticas

De acordo com os dados do quadro 29 que passamos a apresentar, isto é, imediatamente a seguir à tabela 80, os encarregados de educação têm uma perceção bastante negativa da escola onde estudam os seus educandos a nível das *políticas*, dado que, em média, apenas quatro dos 10 inquiridos manifestaram concordância com um dos 15 indicadores tidos como referências. Na verdade, em apenas um dos indicadores (B.2.8 - As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas) verificamos a concordância de mais da metade dos inquiridos.

Isto significa que os órgãos da decisão têm adotado medidas favoráveis à entrada e permanência no ES de alunos com NEE, mesmo que estes tenham excedido a idade e o número de reprovações permitidas por lei. Convém destacar o Decreto-Lei n.º 41/2003, de 27 de Outubro, e, em especial, o artigo 7.º, que aborda sobre o acesso ao 3.º Ciclo, onde se lê que:

O aluno que conclua o 2º ciclo do ensino secundário pode aceder ao 3º ciclo, desde que:

- Não tenha idade superior a 18 (dezoito) anos até no dia 31 (trinta e um) de Dezembro do ano letivo de ingresso no 3º ciclo;
- Tenha classificação igual ou superior a 12 valores nas disciplinas específicas obrigatórias do 2º Ciclo e/ou consideradas nucleares pelo Ministério da Educação para o acesso à área de estudos de escolha no terceiro ciclo;
- Não tenha sido sancionado, em processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses.

Por outro lado, merece destaque o número 2 do artigo 9.º, onde é salvaguardado que:

Exceccionalmente, a pedido fundamentado do aluno ou do respetivo encarregado de educação e mediante averiguação e parecer do Conselho Directivo, a Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário poderá autorizar o acesso ou a permanência no ensino secundário fora das condições fixadas no presente diploma desde que os motivos apresentados sejam atendíveis e ponderosos.

De acordo com a tabela 80 que se segue, seis alunos já completaram os 18 anos de idade ainda no 1.º Ciclo e cinco casos com a idade compreendida entre os 18 e 19 anos no 2.º Ciclo e, por fim, quatro casos com fortes possibilidades de vir a superar os 21 anos, uma vez que alguns destes casos referem-se a alunos que ainda estão a estudo 11.º ano de escolaridade.

Tabela 80 – Cruzamento entre a Idade e o Ciclo de estudo do/a aluno/a

		Idade do/a aluno/a						
		16	17	18	19	20	Total	
Ciclo que frequenta	1.º Ciclo	Count	3	2	1	0	0	6
		% of Total	13,0%	8,7%	4,3%	,0%	,0%	26,1%
	2.º Ciclo	Count	4	2	4	1	0	11
		% of Total	17,4%	8,7%	17,4%	4,3%	,0%	47,8%
	3.º Ciclo	Count	0	0	1	1	4	6
		% of Total	,0%	,0%	4,3%	4,3%	17,4%	26,1%
Total	Count	7	4	6	2	4	23	
	% of Total	30,4%	17,4%	26,1%	8,7%	17,4%	100,0%	

Essa flexibilidade presente na gestão das escolas técnicas, especialmente no que toca  permanência dos alunos com idades acima daquilo que  permitido por lei, revela que estas escolas, pelo menos a este nível, são mais inclusivas do que as escolas que são ministram a Via geral. São por isso, merecem uma maior simpatia da sociedade cabo-verdiana, principalmente dos pais ou encarregados de educao que se veem confrontados com a situao de idade avançada dos seus educandos e correndo o risco de abandonarem os estudos despidos dos pré-requisitos necessários  continuao de estudos a outros níveis ou para abraçarem uma formao. Esta constatao traduz-se num dos propósitos do convite que nos fazem Booth e Ainscow (2002: 21) de realizarmos estudos nas escolas que nos permitem explorar a sua dinâmica a nível das três dimensões da EI, pois alegam que:

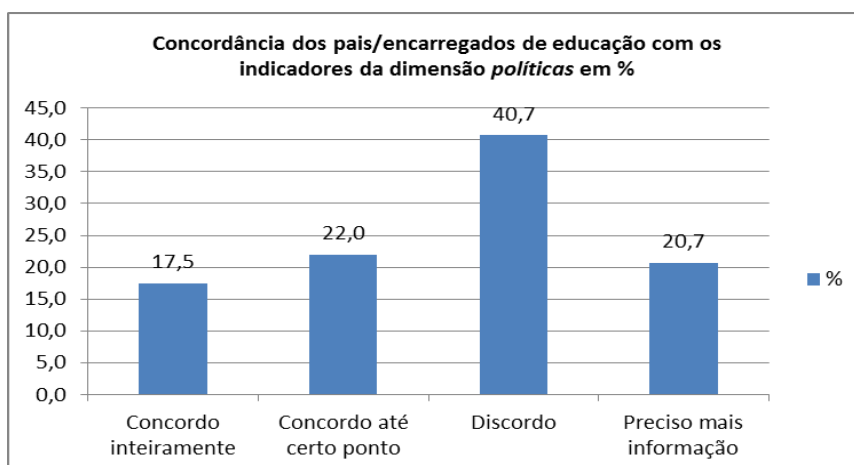
 medida que se processa a explorao das culturas, políticas e práticas da escola, podem tornar-se visíveis actuaes em prol do desenvolvimento inclusivo que, previamente, estavam desapercibidas. A equipa pode descobrir que, em certos aspetos, a escola  menos inclusiva do que se imaginava. Isto pode ser compensado pela descoberta de recursos para apoiar a aprendizagem e a participao existentes nos profissionais, nos alunos, nos pais e nas comunidades envolventes.

ETGDH e ESPCR										
Indicadores de Políticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo Até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.	1	10,0	3	30,0	6	60,0	0	0,0	100,0
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptarem à escola.	3	30,0	1	10,0	6	60,0	0	0,0	100,0
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	4	40,0	1	10,0	5	50,0	0	0,0	100,0
B.1.4	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	1	10,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0	100,0
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	2	20,0	3	30,0	2	20,0	3	30,0	100,0
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	1	10,0	1	10,0	7	70	1	10,0	100,0
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.	2	20,0	3	30,0	3	30,0	2	20,0	100,0
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para atender à diversidade.	1	10,0	1	10,0	5	50,0	3	30,0	100,0
B.2.3	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” claras e objetivamente políticas de inclusão.	1	10,0	1	10,0	4	40,0	4	40,0	100,0
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógicos existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.	1	10,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0	100,0
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	2	20,0	3	30,0	4	40,0	1	10,0	100,0
B.2.6	Existe sintonia entre as políticas viradas para questões e comportamentais e de orientação e as políticas de apoio à aprendizagem.	2	20,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	100,0
B.2.7	A escola adota políticas eficazes no combate à exclusão de alunos por motivos disciplinares.	2	20,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	100,0
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	2	20,0	4	40,0	1	10,0	3	30,0	100,0
B.2.9	O <i>bullying</i> é desencorajado.	1	10,0	4	40,0	1	10,0	4	40,0	100,0
Totais parciais e as suas respetivas médias		2	17,3	2	22,0	4	40,7	2	20,0	100,0

Quadro 29 – Perceção dos encarregados de educação sobre as *políticas*

Para sintetizarmos o que acabamos de dizer, de seguida apresentamos o gráfico 111, no qual, o número dos encarregados de educação que não concordam de que as duas escolas têm pautado a sua gestão por *políticas inclusivas* é superior àqueles que concordam. A média das frequências registadas no item «discordo» (40,7%), por si sós, superam, quer as médias das frequências registadas, quer no item «concordo inteiramente», quer no item «concordo até certo ponto», quer, ainda, o somatório destes dois últimos. Significa que para os encarregados de educação, *políticas* é uma área fraca.

Gráfico 111 – Percepção dos encarregados de educação sobre as *políticas*



7.2.7.13.3 Percepção dos encarregados de educação sobre as *práticas*

Os encarregados de educação dos alunos com NEE mostram-se muito descontentes com as práticas educativas das duas escolas, pois vemos, através do quadro 30 que se segue, que a média das frequências de concordância dos 10 inquiridos com os 16 indicadores é inferior 40%.

Na verdade, este valor médio de concordância é, de certa forma, impulsionado pelos indicadores «A.1.5 - Os alunos aprendem colaborando entre si» e «A.1.10 - Os ‘trabalhos para casa’ contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, ambos com 70% cada e «A.1.3 - As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença» com 60%.

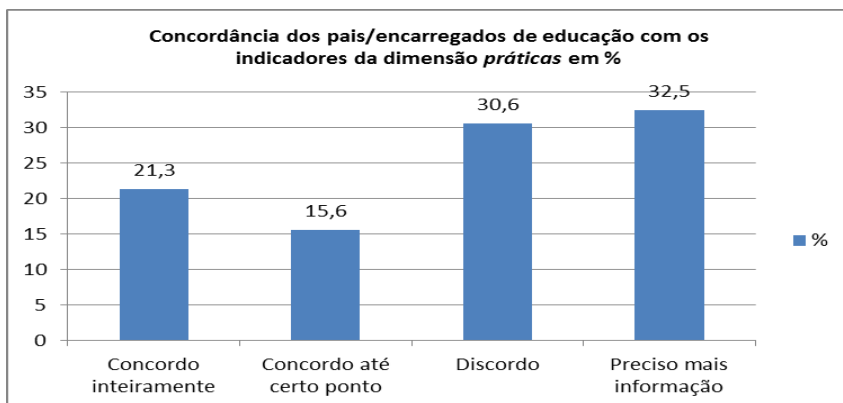
São vários os indicadores com índices de concordância muito baixos. Este retrato feito pelos encarregados de educação aponta para o sentido contrário dos desafios da inclusão que apelam para que haja na escola de um corpo docente capaz de planificar para atender à diversidade da sala de aula, diversificar estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, afetação de recursos de apoio disponíveis na escola e de promover a participação activa dos seus alunos.

Para sintetizar os dados sobre a percepção dos encarregados de educação em matérias das *práticas* analisados até aqui, tendo por base o quadro 30, de seguida, temos o gráfico 112 a evidenciar que, para esses sujeitos as *práticas* é uma área fraca. Isto porque, juntando as percentagens das frequências registadas nos itens «concordo inteiramente» e «concordo até certo ponto» o resultado fica abaixo dos 50%.

Escola Técnica Grão Duque Henri (ETGDH)										
Indicadores de Práticas inclusivas		Concordo inteiramente		Concordo até certo ponto		Discordo		Preciso mais informação		Total
		N	%	N	%	N	%	N	%	
C.1.1	O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	2	20,0	1	10,0	4	40,0	3	30,0	100
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos.	2	20,0	1	10,0	3	30,0	4	40,0	100
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	4	40,0	2	20,0	0	0,0	4	40,0	100
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.	3	30,0	1	10,0	4	40,0	2	20,0	100
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando entre si.	3	30,0	4	40,0	2	20,0	1	10,0	100
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	1	10,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0	100
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	2	20,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	100
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	2	20,0	1	10,0	4	40,0	3	30,0	100
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação dos alunos.	2	20,0	1	10,0	2	20,0	5	50,0	100
C.1.10	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.	6	60,0	1	10,0	1	10,0	2	20,0	100
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	1	10,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0	100
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.	1	10,0	2	20,0	3	30,0	4	40,0	100
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	2	20,0	0	0,0	2	20,0	6	60,0	100
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	1	10,0	2	20,0	4	40,0	3	30,0	100
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	0	0,0	2	20,0	2	20,0	6	60,0	100
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.	2	20,0	1	10,0	5	50,0	2	20,0	100
Totais parciais e as suas respetivas médias		2	21,3	2	15,6	3	30,6	3	32,5	100

Quadro 30 – Perceção dos encarregados de educação sobre as *práticas*

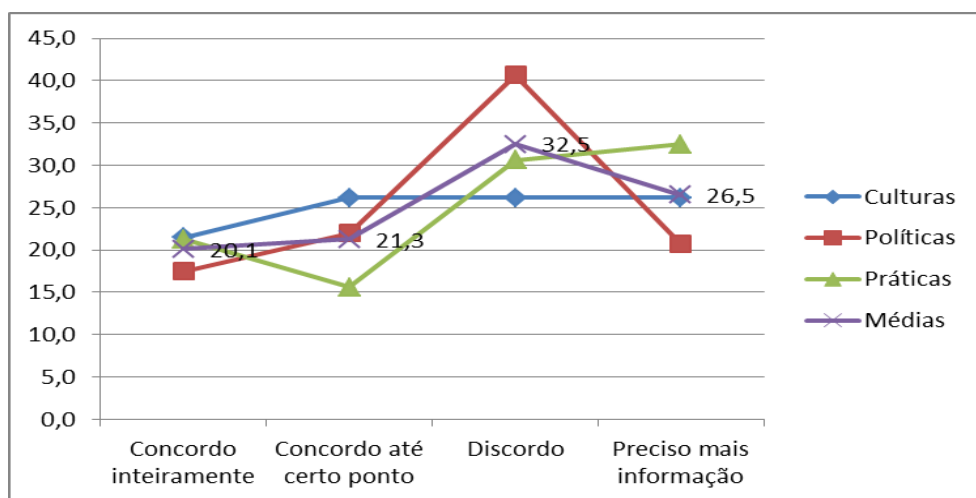
Gráfico 112 – Perceção dos encarregados de educação sobre as *práticas*



7.2.7.13.4 Encarregados de educação e estado da arte da inclusão nas duas escolas

O gráfico 113 abaixo espelha que a percepção dos encarregados de educação sobre o estado da arte da inclusão nas duas escolas é negativa, isto é, que, para os encarregados de educação, a inclusão nessas escolas é ainda uma miragem, uma vez que as médias das frequências de concordância com os indicadores relacionados com as dimensões *culturais*, *políticas* e *práticas* representam apenas 41,4%. Isto significa que, em média, apenas quatro dos 10 inquiridos concordaram com os indicadores que estiveram em apreço.

Gráfico 113 – Percepção dos encarregados de educação sobre a inclusão



O mesmo gráfico permite-nos concluir que, na globalidade, os encarregados de educação se mostram insatisfeitos com a dinâmica das duas escolas e que essa insatisfação é muito mais expressiva a nível da dimensão *políticas*, onde o índice de discordância atinge os 40%. Faz toda a diferença as propostas de Castro e Regattieri (2009: 41), quando defendem que:

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapearem quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias.

Esta proposta vem reforçar a necessidade da intensificação da relação escola-família, permitindo, por um lado, que a família esteja devidamente informada sobre o percurso dos seus educandos, as atividades que propõe a escola desenvolver, as regras comportamentais dos

alunos, os projectos e programas de intervenção, os apoios disponíveis na escola e, por outro, que escola conheça a realidade das famílias no que toca, quer às potencialidades, quer às limitações. Castro e Regattieri (2009: 42) defendem um aspeto de crucial importância no que se refere à promoção da confiança mútua entre a escola e a família, quando apelam por uma política que se desprenda daquela visão que se tem do ‘aluno ideal’ para o ‘aluno real’ e da ‘família ideal’ para uma visão da ‘família real’, tendo como finalidades:

- Garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação;
- Promover ensino de qualidade, compreendendo e incluindo o contexto familiar e social do aluno no processo educativo;
- Conhecer as situações das famílias dos alunos, buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos.

Uma outra medida que nos parece ser bastante pertinente e que complementa a proposta anterior prende-se com a necessidade de apostarmos formação das famílias cabo-verdianas, dado que esta está marcada por uma enorme diversidade cultural. É preciso uma abordagem da educação muito mais ampla, isto é, não se cingindo unicamente à esfera das relações professores-alunos e/ou escola-família, mas sim uma perspectiva que sem descuidar do fortalecimento das relações escola-família, procura com que as relações se estendam aos demais sectores da sociedade civil. Estaremos a contribuir para o aumento da participação das famílias na vida escolar e no acompanhamento no estudo dos educandos se incorporarmos nas políticas de formação projectos de formação destinados às famílias.

Conscientes de que a questão que se coloca é como fazer isso, a resposta é na oferecida por Lorenzo Moledo (2007: 53), quando propõe o desenho de um programa socio-educativo, dirigido às famílias imigrantes com uma duração de 16 horas, subdivididos em três módulos e centrados em três grandes linhas de intervenção, nos termos que passamos a citar:

1. Educativo. Neste módulo informase aos pais e nais sobre a estrutura e funcionamento do sistema educativo no que estudian os seus filhos/as e o papel que poden exercer as familias. Ten unha duración de oito horas.
2. Social. Tentarse de que as familias coñezan a rede de apoio social da comunidade (catro horas).

3. Cultural. Coa mesma duración que o anterior, neste módulo examínase o concepto de cultura en contextos pluriculturais, realizando un achegamento á cultura da sociedade de acollida.

7.2.8 Opinións dos alumnos con e sem NEE, profesores e encargados de educación sobre o que é preciso melhorar na ETGDH e na ESPCR

Os datos que de seguida presentamos dizem respeito a uma lista composta por dez sugestões mais apontadas pelos diferentes sujeitos inquiridos como sendo os aspetos em que a escola onde estudam precisa com maior urgência envidar esforços no sentido de mudança. Estamos a referir aos espaços e recursos, à Formação de professores, aos ambientes sócio-relacional e sócio-comunitário, à gestão escolar, à ventilação na sala de aula, à construção de balneários e melhoria e cobertura da placa desportiva, à relação escola-família, à diversificação das ofertas formativas e aos apoios aos alunos em termos de propina, transporte e bebedouro.

7.2.8.1 Opinións de alumnos sem NEE sobre o que melhorar nas duas escolas

7.2.8.1.1 Primeiro aspeto mais prioritário

A tabela 81 que se segue mostra que, entre dez aspetos que os alunos sem NEE no conjunto das duas escolas apontam como mais prioritários, quatro destacam-se pela expressividade das frequências. Estamos a falar da necessidade de apostar na formação contínua e especializada de professores, na melhoria da gestão escolar, na construção e/ou melhoria e cobertura da placa desportiva e na melhoria do acesso aos diferentes espaços e recursos da escola, os quais registaram, respetivamente, 95, 89, 88 e 68 frequências.

Notamos diferenças nas perceções dos sujeitos das duas escolas. Na ETGDH os dois aspetos mais apontados são a construção e/ou melhoria e cobertura da placa desportiva e do acesso aos espaços e recursos (12%) e a melhoria da gestão escolar (10%). Na ESPCR são a *formação de professores* e espaços e recursos que aparecem com, respetivamente, 11% e 8% de frequências.

A tabela de contingência já referido (tabela 81) permite-nos observar que a amostra é constituída por 520 sujeitos, 270 da ETGDH e 250 da ESPCR. A gestão escolar é o aspeto mais precisa de

melhorias, enquanto a ventilação das salas de aula aparece como o menos apontado no universo das duas escolas e como o único aspeto que não registou qualquer frequência na ETGDH.

Tabela 81 – Escola onde estuda * Primeiro aspeto a melhorar na escola

		Primeiro aspeto que precisa de mudar										Total
Escola		Espaços e recursos	Formação de professores	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão escolar	Ventilação na sala de aula	Balneários e placa desportiva	Relação escola-família	Internet, sala multimédia e acervo bibliográfico	Ofertas formativas	Apoio aos alunos	
Escola	ETGDH	26	37	24	54	0	63	7	9	24	26	270
	ESPCR	42	58	21	35	13	25	13	21	20	2	250
Total		68	95	45	89	13	88	20	30	44	28	520

A tabela 82 mostra que o valor do teste do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 68,940$ com $gl = 9$ e $sig = .000$) é inferior a 5%, ficando, por isso, confirmado que as diferenças são estatisticamente significativas entre as sugestões de melhoria apresentadas pelos alunos das duas escolas.

Tabela 82 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	68,940 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	78,518	9	,000
Linear-by-Linear Association	12,858	1	,000
N of Valid Cases	520		

7.2.8.1.2 Segundo aspeto mais prioritário

Apraz-nos sublinhar que para análise do segundo aspeto mais prioritário, foi utilizado o mesmo procedimento utilizado aquando da análise do primeiro aspeto a ser melhorado na escola, pois procurámos perceber se existem diferenças das sugestões apresentadas pelos alunos das duas escolas e se essas diferenças são estatisticamente significativas. Feito esta ressalva, importa referir que, no quadro do segundo aspeto mais prioritário apontados pelos alunos sem NEE das duas escolas aparecem, mais uma vez, as sugestões que encetam para a aposta na formação contínua e especializada de professores, na melhoria da gestão escolar, na construção e/ou reabilitação dos balneários e da placa desportiva, na melhoria dos espaços e recursos ao processo E-A, ocupando, respetivamente, as quatro primeiras posições com 94, 78, 74 e 67 frequências, conforme a tabela 83 que se segue.

Comparando as frequências, constatámos semelhanças e dissemelhanças tanto a nível do género da proposta como a nível da expressividade das médias das frequências associadas às mesmas propostas. Há sintonia entre os alunos das duas escolas quanto à necessidade de aposta na Formação de professores, na melhoria dos espaços e na aquisição de recursos de apoio às aulas e na melhoria da das relações entre os diferentes agentes da comunidade educativa. A falta de sintonia é espelhada pelas discrepâncias das frequências registadas a nível das propostas que vão no sentido da colocação da ventilação na sala de aula (ETGDH com dois casos e ESPCR com 20 casos), da melhoria da relação escola-família (ETGDH com apenas um caso e ESPCR com 17 casos) e dos apoios aos alunos (ETGDH com 33 casos e ESPCR com apenas dois casos).

Tabela 83 – Escola onde estuda VS segunda prioridade

		Segundo aspeto que precisa de mudar										Total
		Espaços e recursos	Formação de professores	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão escolar	Ventilação na sala de aula	Balneários e placa desportiva	Relação escola-família	Internet, sala multimédia e acervo bibliográfico	Ofertas formativas	Apoio aos alunos	
Escola	ETGDH	36	47	28	45	2	43	1	11	24	33	270
	ESPCR	31	47	32	33	20	31	17	22	15	2	250
Total		67	94	60	78	22	74	18	33	39	35	520

Para verificarmos se essas diferenças são estatisticamente significativas, recorremos ao teste do Qui-Quadrado, em que a H_0 será: as variáveis «escola» e «segundo aspeto que precisa ser melhorado» são independentes e H_1 será: as variáveis «escola» e «segundo aspeto que precisa ser melhorado» estão relacionados. De seguida, a tabela 84 mostra que o valor do teste de independência do Qui-Quadrado de Pearson ($\chi^2 = 65,910$ com $gl = 9$ e $sig = .000$) é inferior a 5%, o que leva-nos a concluir que as diferenças a nível das sugestões apresentadas como segunda prioridade pelos alunos da ETGDH e da ESPCR são estatisticamente significativas.

Tabela 84 – Teste de independência do Qui-Quadrado de pearson

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	65,910 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	77,024	9	,000
Linear-by-Linear Association	2,649	1	,104
N of Valid Cases	520		

7.2.8.2 Opiniões dos alunos com NEE sobre algo a melhorar nas duas escolas

7.2.8.2.1 Primeiro aspeto mais prioritário

A partir dos gráficos 114 e 115 que se seguem, podemos verificar que o «ambiente sócio-relacional» e os «espaços e recursos» apresentam, em conjunto, 17 frequências, o que significa que para a grande maioria (74%) dos alunos com NEE, é preciso haver uma forte aposta na melhoria do ambiente escolar.

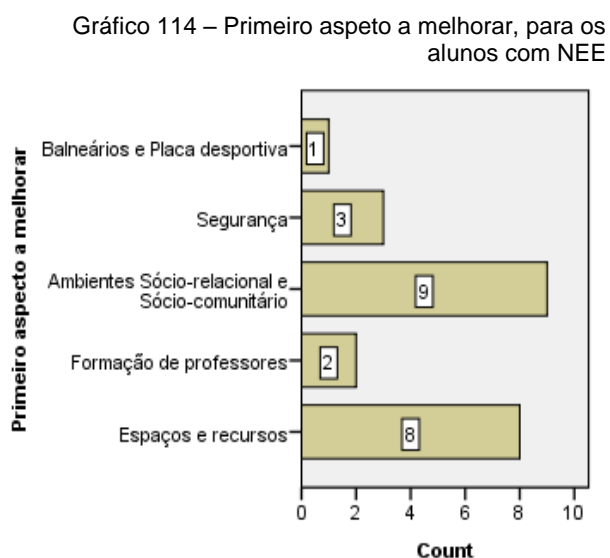
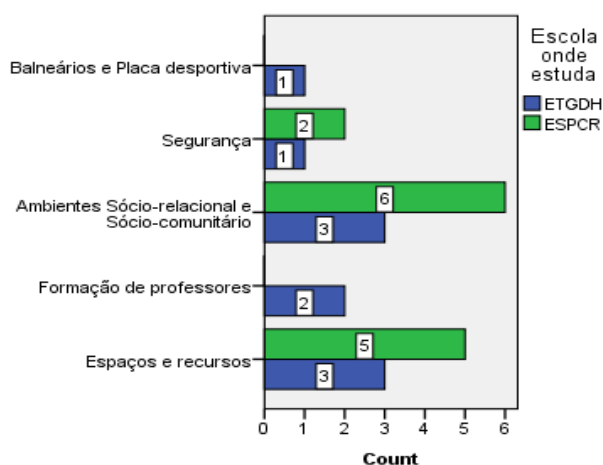


Gráfico 115 – Primeiro aspeto a melhorar, para os alunos com NEE, por escola

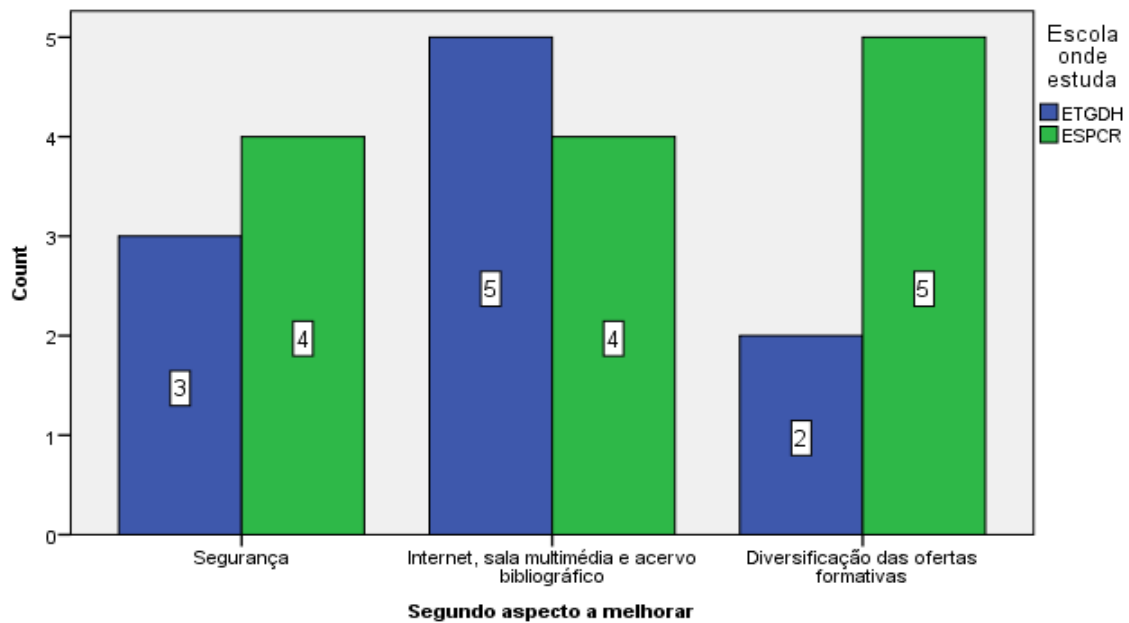


Os dois gráficos acima mostram que de entre as cinco prioridades apontadas pelos alunos com NEE, a Formação de professores aparece na penúltima posição, o que significa que os mesmos não têm tido muitos problemas no que respeita às estratégias educativas que os professores adotam nas aulas, mas sim com as relações interpessoais e acessibilidade física.

7.2.8.2.2 Segundo aspeto a melhorar, segundo os alunos com NEE

De acordo com os dados do gráfico 116 abaixo, são três as sugestões apresentadas pelos alunos com NEE como segundo aspeto a melhorar, em primeiro lugar a disponibilidade da Internet, da sala multimédia e a melhoria do acervo bibliográfico com nove casos, a diversificação das ofertas formativas e a melhoria do sistema de segurança, ambas com sete casos.

Gráfico 116 – Segunda prioridade sugerida pelos alunos com NEE

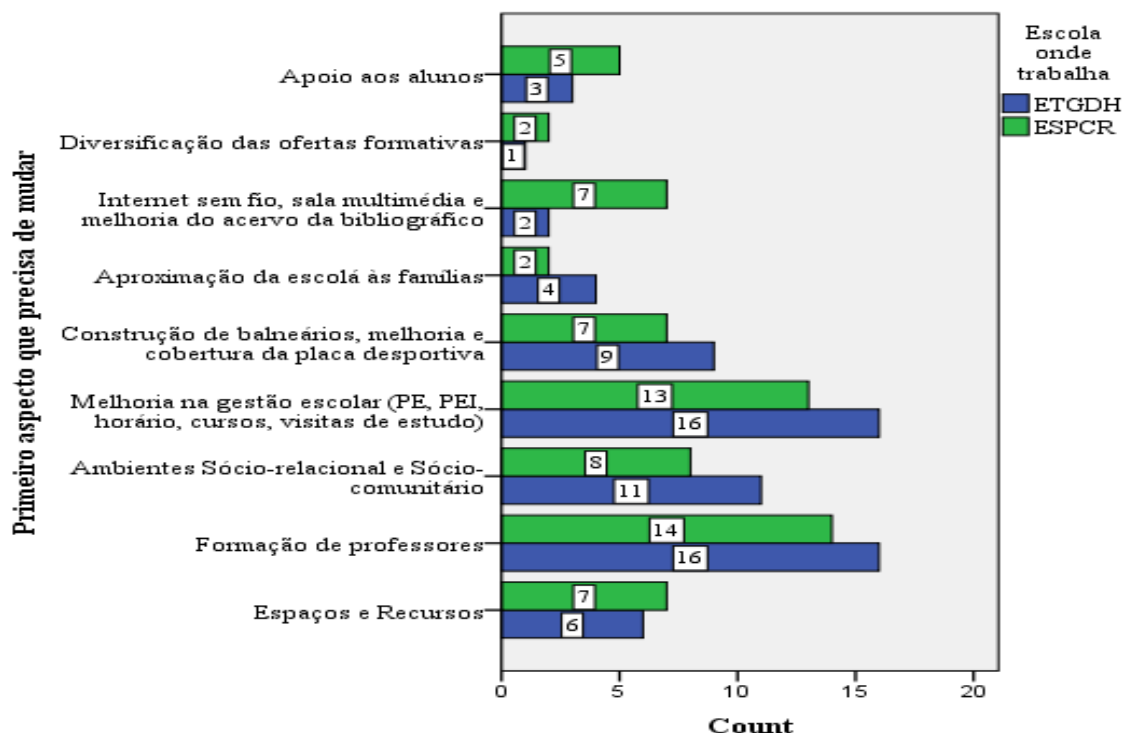


7.2.8.3 Opiniões dos professores sobre o que melhorar nas duas escolas

7.2.8.3.1 Primeira prioridade apontada pelos professores

Para permitir uma visão panorâmica das propostas dos professores em relação a um dos aspetos que consideram como a primeira prioridade, temos, de seguida, o gráfico 117 a evidenciar que estes, vão desde aposta na Formação de professores à diversificação das ofertas formativas, passando para a melhoria na gestão escolar, ambiente sócio-relacional e sócio-comunitário, construção de balneários, melhoria da placa desportiva, sala multimédia entre outros.

Gráfico 117 – Opinião dos professores sobre o primeiro aspeto prioritário



O facto de aposta na *formação de professores*, na melhoria da gestão escolar e na melhoria dos ambientes sócio-relacional e sócio-comunitários, ocuparem, respetivamente, as três primeiras posições dos aspetos mais prioritários, é um sinal de que uma boa parte dos professores reconhece que todos são importantes na escola e que a prossecução dos grandes desafios da inclusão requer a participação de todos.

Contudo, é preocupante, o facto de, entre os 133 inquiridos, apenas seis consideram prioritária a aproximação da escola às famílias e só quatro consideram prioritário haver mais apoios destinados aos alunos. Isso mostra o vazio que existe entre os professores e os encarregados de educação, mostra que os professores estão pouco interessados na promoção do diálogo com a família, por forma a perceberem a situação familiar dos alunos, ajudar as famílias a perceberem melhor qual a função da escola, bem como aproveitar as contribuições que os encarregados de educação possam dar, especialmente no toca às medidas que visem resolver os problemas de comportamento e de aprendizagem. Aliás, Castro e Regattieri (2009: 14) chamam atenção que:

Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se, por um lado, não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das

mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não podemos admitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar.

Castro e Regattieri (2009: 16) apontam que os professores, ao promoverem interação escola-família, obtêm subsídios importantes para o exercício das suas funções, alertando, todavia que:

É preciso colocar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos. No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos.

7.2.8.3 Segunda prioridade apontada pelos professores

No quadro da segunda prioridade, surge a preocupação com a melhoria da gestão e de seguida aparecem as preocupações com a formação de professores e com a melhoria dos espaços. Comparando as duas escolas, verificamos que as diferenças com alguma relevância ocorrem a nível do indicador «espaços e recursos», onde os professores da ESPCR aparecem em maior número a reivindicar melhorias a nível dos pisos e calçadas e do indicador «apoio aos alunos» em que é a ETGDH que supera a sua congénere.

O facto de os professores da ETGDH reclamarem mais apoios aos alunos é compreensível, uma vez que o grosso da população estudantil dessa escola ser proveniente de regiões afastadas do local onde a escola se situa.

7.2.8.4 Percepção dos encarregados de educação sobre o que melhorar na escola

7.2.8.4.1 Primeiro aspeto mais prioritário na voz dos encarregados de educação

Conforme a tabela 85 que segue, entre os aspetos mais prioritários, o destaque vai, naturalmente, para a aposta na Formação de professores, na melhoria da forma de como é feita a gestão escolar e no sistema de segurança da escola que aparecem com três casos cada. Para um dos inquiridos a aposta deve ser na melhoria do ambiente sócio-relacional e sócio-comunitário.

Tabela 85 – Opinião dos encarregados de educação quanto à primeira prioridade

		Primeiro aspeto que precisa de mudar				Total
		Formação de professores	Ambientes Sócio-relacional e Sócio-comunitário	Gestão escolar	Segurança	
O/a educando/a estuda na	ETGDH	1	1	2	2	6
	ESPCR	2	0	1	1	4
Total		3	1	3	3	10

7.2.8.4.2 Segundo aspeto mais prioritário na voz dos encarregados de educação

Em relação ao segundo aspeto mais prioritário apontado pelos encarregados de educação aparece, em primeiro lugar a melhoria da forma como tem vindo a ser gerido a escola, pois esta é a opinião de quatro dos inquiridos, conforme a tabela 86 que se segue. De seguida temos seis dos inquiridos que se subdividem entre aqueles que mostram preocupação com a formação do pessoal docente e aqueles que lançam o apelo no sentido de haver mais apoio aos alunos.

Tabela 86 – Opinião dos encarregados de educação quanto à segunda prioridade

		Segundo aspeto que precisa de mudar			Total
		Formação de professores	Gestão escolar	Apoio aos alunos	
O/a educando/a estuda na	ETGDH	2	3	1	6
	ESPCR	1	1	2	4
Total		3	4	3	10

Enfim, no conjunto das prioridades apontadas pelos encarregados de educação, notámos que as preocupações encetam, sobretudo, para a melhoria da gestão escolar, o que passa pela aposta num melhor interação escola-família, ou mais precisamente, escola-encarregados de educação. O que vem ao de cima é a necessidade de orientar as escolas por um dos princípios de interação escola-família propostos por Castro e Regattieri (2009: 20), quando sublinham que “é direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.

É compreensível e pertinente este apelo, uma vez que, os dados que temos analisado até aqui mostram que há um afastamento acentuado entre a escola e a família. Para os encarregados é, igualmente, importante envidar esforços no sentido da melhoria da Formação de professores, da segurança e de apoio aos alunos.

7.2.8.5 Síntese das opiniões dos diferentes sujeitos acerca das prioridades

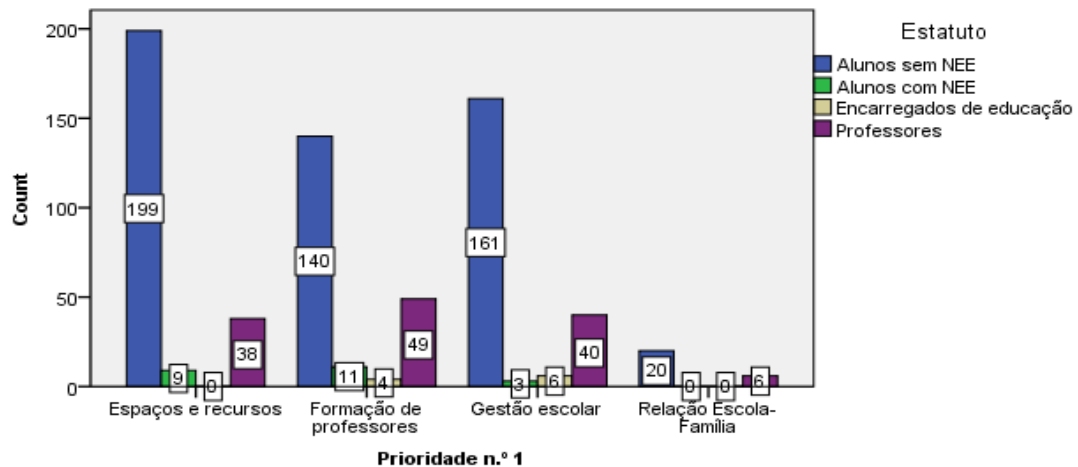
Para efeito da elaboração de uma síntese minimamente esclarecedora, tivemos que fazer uma reengenharia a novel da tabulação dos dados, tendo sempre a preocupação de minimizar a presença de células com valor esperado inferior a cinco. Recodificámos as variáveis em quatro grandes categorias análise, conforme passamos a descrever:

- (i). Os *espaços e recursos de aprendizagem*: categoria que integra as sugestões apresentadas pelos inquiridos que apontam para a aquisição, criação ou melhoria dos espaços e recursos necessários à promoção da acessibilidade física e curricular e da equidade no processo E-A. Referimo-nos, mais precisamente, à aquisição de ferramentas para as aulas práticas, à criação de uma sala multimédia, à colocação de sistemas de ventilação das salas de aula, à melhoria das casas de banho e dos laboratórios existentes, construção de balneários, construção ou melhoria da placa desportiva e ao acesso à Internet com ou sem fio.
- (ii). A *Formação de professores*: categoria que integra as sugestões que reuniram consenso no seio dos diferentes inquiridos, tendo em vista a melhoria das relações humanas e profissionais entre os professores e entre estes e os alunos e os demais agentes educativos, bem como a melhoria das estratégias didáctico-pedagógicas.
- (iii). A *relação escola-família*: categoria que integra as sugestões que reuniram consenso no seio dos inquiridos, tendo em vista a promoção de parcerias entre a escola e a família e estas e as demais instituições que fazem parte da sua da comunidade.
- (iv). A *gestão e organização escolar*: categoria que integra as sugestões que reuniram consenso no seio dos sujeitos inquiridos, as quais se consubstanciam no compromisso por parte da direção das escolas em estabelecerem um clima de cooperação, liderança e interajuda entre os diferentes elementos da comunidade educativa na resolução dos problemas da escola em geral, e no apoio aos alunos em especial.

Temos a seguir o gráfico 118 a evidenciar que “espaço e recursos”, com 246 frequências, ocupa a primeira posição em termos de aspetos prioritários, sendo que “gestão escolar” e “Formação de professores” se lhe seguem, ocupando, respetivamente, segunda e terceira posições com 210

e 204 frequências. A relação escola-família ocupa a última posição, mesmo sabendo que os inquiridos reconhecem que estas duas entidades estão muito afastadas uma da outra.

Gráfico 118 – Aspectos mais prioritários segundo os diferentes sujeitos



7.2.9 Da estatística descritiva à estatística inferencial (teste das hipóteses)

Para efeito da estatística inferencial, através da qual, segundo Martinez e Ferreira (2010: 18) “(...) procura[-se] tirar conclusões para a população em geral, com base na análise dos resultados obtidos para um ou mais subconjuntos (amostras)”, se nos exige cruzar dados relativos aos vários sujeitos envolvidos nesta investigação.

Assim sendo, iremos testar um conjunto de 18 hipóteses, a partir da triangulação de informações e percepções dos diferentes sujeitos envolvidos no presente estudo. Os sujeitos aqui referidos são apresentados na tabela 87 que se segue, através da qual reiteramos que são ao todo 686 indivíduos, sendo 520 alunos sem NEE, 23 alunos com NEE, 10 encarregados de educação e 133 professores.

De referir que para facilitar a verificação das hipóteses alternativas (H_1) e, naturalmente, as hipóteses nulas (H_0), teremos em evidências as questões das quais as mesmas derivaram.

Tabela 87 – Os diferentes sujeitos envolvidos na presente investigação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Alunos sem NEE	520	75,8	75,8	75,8
Alunos com NEE	23	3,4	3,4	79,2
Encarregados de educação	10	1,5	1,5	80,6
Professores	133	19,4	19,4	100,0
Total	686	100,0	100,0	

Pergunta1: Quais são os principais fatores de abandono escolar nas escolas técnicas?

Hipótese1: (H₁) Despreparo dos professores para o atendimento à diversidade da sala de aula, dificuldades no pagamento da propina e estudar numa via de estudo que não coincide com os interesses dos alunos estão entre os principais fatores de abandono escolares nas escolas técnicas.

(H₀) O abandono escolar nas escolas técnicas tem pouco a ver com o despreparo dos professores para o atendimento à diversidade da sala de aula, as dificuldades no pagamento da propina e o estudar numa via de estudo que não coincide com os interesses dos alunos.

À luz dos dados da tabela 88 que se segue, pese embora o facto de terem registado 376 casos, o que representa, um pouco mais da metade, não terem pronunciado, a verdade é que os que se pronunciaram apontaram as dificuldades no pagamento da propina, as dificuldades de aprendizagem dos alunos associado ao despreparo dos professores em estratégias didáctico-pedagógicas adequadas às especificidades das dificuldades dos alunos e o facto de alguns alunos estarem a frequentar uma via de estudo que não traduz as suas verdadeiras escolhas, ocupando, respetivamente, os três primeiros postos. Esta tabela permite-nos, perceber que, um outro factor que revela preocupação é a prática de *bullying*.

Tabela 88 – Escola * Principais causas de abandono escolar

		Escola		Total
		ETGDH	ESPCR	
Principais causas de abandono escolar	Não se aplica a este caso	221	155	376
	Dificuldades de aprendizagem e os professores não estarem preparados para ajudar.	39	24	63
	Ser vítima de <i>bullying</i>	15	7	22
	Ser um praticante de <i>bullying</i>	19	8	27
	Ter reprovado uma vez na escola onde estuda	8	6	14
	Estar a estudar numa via de estudo que não gosta	22	16	38
	Ser um/a jovem com uma autoestima muito baixa	9	10	19
	Dificuldade na leitura, escrita e compreensão da Língua Portuguesa	12	10	22
	Ter vindo a sofrer maus-tratos e/ou abusos em casa	14	5	19
	Ter vindo a ter dificuldades no pagamento da propina	67	19	86
	Total	426	260	686

Pergunta2: Haverá, ou não, diferenças estatisticamente significativas entre as perceções que os alunos têm sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender à diversidade nas duas escolas?

Hipótese2: (H₁) As perceções dos alunos sobre a forma como os professores planificam para atender a diversidade variam significativamente em função da escola.

(H₀) Assemelham-se as perceções dos alunos sobre a forma como os professores planificam para atender a diversidade nas duas escolas.

Para a verificação desta hipótese cruzamos as variáveis “escola” e “o ensino é planeado para promover aprendizagem de todos, conforme consta no título atribuído à tabela 89 que se segue. Por um lado, vemos nessa tabela que, dos 520 alunos inquiridos, aproximadamente 80% concordam que o ensino é planeado para atender a todos os alunos. Contudo, esses mesmos dados mostram que as diferenças entre as duas escolas são significativas, pois a proporção dos que concordam é mais expressiva na ETGDH (84%) do que na ESPCR (74,8%).

Comparando o número dos inquiridos nas duas escolas que discordam e dos que não se pronunciaram por falta de informação, vemos que as respetivas frequências são mais expressivas na ESPCR, apesar de não ter sido nesta escola onde foram inquiridos mais alunos.

Tabela 89 – Escola VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos

		C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos.				Total
		Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso mais informações	
Escola	ETGDH	167	60	31	12	270
	ESPCR	113	74	48	15	250
Total		280	134	79	27	520

Para o reforço das conclusões acima referidas, procuramos verificar se essas diferenças de percepção dos inquiridos nas duas escolas são suficientemente significativas a ponto de, com segurança, rejeitarmos a H_0 : As percepções dos alunos observadas nas duas escolas correspondem às frequências esperadas, o que significa, por conseguinte, aceitar a H_1 : A percepção que os alunos têm sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender a diversidade varia em função da escola.

Assim sendo e uma vez verificado que todas as células apresentam a frequência esperada superior a 5, condição essencial para que o resultado seja aceite, apoiamo-nos na tabela 90 que se segue, evidenciando que o valor do teste do Qui-Quadrado de independência ($\chi^2 = 15,122$ com $gl = 3$ e $sig = .002$) é inferior a 5%, para reiterar a nossa posição de que muitos alunos têm procurado as escolas técnicas para poderem continuar os estudos no ES público. Na verdade, a probabilidade de se confirmar a H_0 é de 2 em cada 1000 casos.

Tabela 90 – Resultado do teste do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,122 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	15,197	3	,002
Linear-by-Linear Association	11,959	1	,001
N of Valid Cases	520		

Para reforçarmos esta nossa conclusão, procuramos, igualmente, analisar a percepção tanto dos alunos com NEE como dos alunos sem NEE. Os dados da tabela 91 que se segue leva-nos a concluir, mais uma vez, que os alunos, sejam eles com ou sem NEE, têm uma percepção muito positiva quanto ao compromisso do professor em planificar para que todos aprendam.

Todavia, revelam um zero paradoxo, tendo em conta que todos os inquiridos (alunos com ou sem NEE, encarregados de educação e os próprios professores), quando questionados sobre a

existência de planos educativos para responder às necessidades específicas dos casos identificados, se pronunciaram de forma negativa. Aliás, comparando os que concordam entre os dois grupos, vemos que a proporção dos alunos que reconhecem que os professores têm planificado para que todos possam aprender é mais significativa no grupo dos alunos com NEE (82% dos 23 casos) do que no grupo dos que não têm NEE (76% dos 520 casos).

Tabela 91 – Alunos com e sem NEE VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos

		C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos.				Total
		Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso mais informações	
Os diferentes sujeitos da investigação	Alunos sem NEE	267	127	77	26	520
	Alunos com NEE	17	2	3	1	23
	Total	284	129	80	27	543

Da mesma forma, quisemos saber como variam as perceções dos alunos nas duas escolas em função do género, isto é, para isso questionámos:

Pergunta3: Haverá, ou não, diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos alunos sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender a diversidade?

Para operacionalizarmos esta questão, com o rigor que se requer, formulamos as seguintes hipóteses, respetivamente, hipótese alternativa e hipótese nula.

Hipótese3: (H₁) As perceções que os alunos têm sobre a forma como os professores planificam as aulas para atender a diversidade variam significativamente em função de género.

(H₀) Há uma homogeneidade de perceções entre os dois grupos (masculino e feminino) no que respeita à cultura de planificação para atender à diversidade da sala de aula.

Em conformidade com os resultados que passamos a apresentar na tabela 92, podemos observar que dos 520 alunos inquiridos, o género feminino aparece com a maioria (274 sujeitos, o que corresponde a 52,7%); se presenciam grandes disparidades das perceções em função do género,

pois os itens «concordo inteiramente», «concordo até certo ponto», «discordo» e «preciso mais informação» aparecem, respetivamente com 53,8%, 25,8%, 15,2% e 5,2%.

Entre as informações pertinentes, temos o facto de, a nível dos que concordaram inteiramente, a percentagem ser mais expressiva nas meninas (60,9%) do que nos rapazes (45,9%). Estes dados mostram que as alunas estão mais satisfeitas com a prestação dos professores, mesmo que seja apenas no que se refere às atitudes dos professores em termos de exercício de uma das tarefas fundamentais para o atendimento á diversidade dos alunos na sala de aula. Comparando esses dois grupos, vemos também que, a nível da concordância (concordo inteiramente e concordo até certo ponto), as meninas aparecem com uma percentagem mais expressiva (82,4%) do que os seus pares do género masculino (76,4%). Por conseguinte, registam-se diferenças a nível dos que discordam. Estas diferenças apontam para uma perceção menos positiva da parte dos rapazes (18,3%) do que das meninas (12,4%).

Tabela 92 – Género VS C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos

		C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos.					
		Concordo inteiramente	Concordo até certo ponto	Discordo	Preciso mais informações	Total	
Género	Masculino	Count	113	75	45	13	246
		% within Género	45,9%	30,5%	18,3%	5,3%	100,0%
		% within C.1.1 (...).	40,4%	56,0%	57,0%	48,1%	47,3%
		% of Total	21,7%	14,4%	8,7%	2,5%	47,3%
	Feminino	Count	167	59	34	14	274
		% within Género	60,9%	21,5%	12,4%	5,1%	100,0%
		% within C.1.1 (...).	59,6%	44,0%	43,0%	51,9%	52,7%
		% of Total	32,1%	11,3%	6,5%	2,7%	52,7%
Total	Count	280	134	79	27	520	
	% within Género	53,8%	25,8%	15,2%	5,2%	100,0%	
	% within C.1.1 (...).	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	53,8%	25,8%	15,2%	5,2%	100,0%	

Com o propósito de certificar as ilações extraídas e descritas a partir da leitura dos dados descritivos da tabela 90 acima, recorreremos ao teste de independência do Qui-Quadrado. Deste modo, temos, a seguir, a tabela 93 a evidenciar o valor do teste do Qui-Quadrado de independência ($\chi^2 = 12,422$ com $gl = 3$ e $sig = .006$) abaixo de 5%, o que significa, estar confirmado a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as perceções que têm

os alunos sobre a planificação que os professores fazem para atender a diversidade na sala de aula, quando comparados em função do género. Esses dados apontam para um cenário diferente, isto é, para a confirmação da H_0 , quando a relação for de seis em cada 1000 casos.

Tabela 93 – Teste do Qui-Quadrado: Género VS Percepção dos alunos sobre a planificação

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,422 ^a	3	,006
Likelihood Ratio	12,460	3	,006
Linear-by-Linear Association	7,139	1	,008
N of Valid Cases	520		

Ficou provado que os alunos, mais do que as alunas, têm uma percepção menos favorável quanto à preocupação dos professores com a planificação para atender a diversidade. Como a gestão da indisciplina na escola gera sempre um mal-estar entre alunos e gestores, incluindo os professores, porque estes, para além de serem os principais responsáveis pela gestão da sala de aula, estão, de alguma forma, envolvidos com a gestão administrativa da escola, tentamos procurar explicação a partir da análise da percepção que têm os alunos da forma como a escola onde estudam tem vindo gerir a questão da indisciplina.

Deste modo, temos os gráficos 119 e 120 que se seguem, através dos quais vemos que, em termos globais, a distribuição das percepções são muito semelhantes entre os géneros (masculino e feminino), pois, quer num quer noutro caso, há mais inquiridos que concordam com as políticas de gestão da indisciplina que vêm sendo postas em prática. Entretanto, o género feminino supera o género masculino em aproximadamente sete por cento, tendo em conta a representatividade das percentagens registadas nos seus respetivos universos.

Gráfico 119 – Os alunos e a escola na gestão da indisciplina

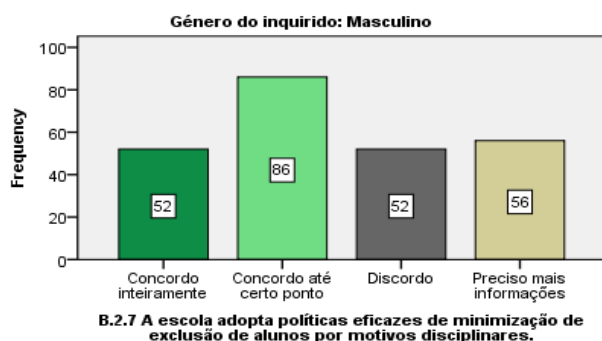
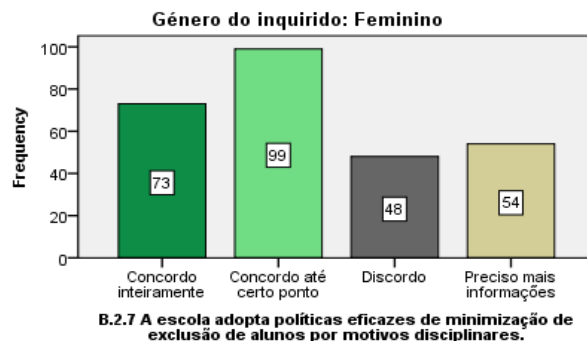


Gráfico 120 - As alunas e a escola na gestão da indisciplina



Impera-nos sublinhar, ainda, que a escolha do item relacionado com as políticas de gestão da indisciplina na escola na sala deve-se ao facto de corroborarmos da perspectiva de Joe Garcia que a disciplina/indisciplina está associada a um conjunto muito diversificado de fatores.

Realmente, no artigo *Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*, Garcia (1999: 104) defende esta multiplicidade de fatores associado à indisciplina dos alunos na sala de aula, alertando para o seguinte:

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

Entretanto, Garcia (1999) consubstancia esta multiplicidade de fatores da indisciplina que ocorrem nas escolas em dois grupos: internos e externos. Em termos de fatores internos, ou seja, fatores que se encontram no interior da escola, o autor aponta o ambiente escolar, tanto físico como psicológico, as condições de ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos, especialmente no que toca à capacidade de se adaptarem à cultura da escola, e a natureza do currículo. Já em relação aos fatores externos, destaca o impacto que têm hoje os meios de comunicação, a violência social e o ambiente familiar na vida das crianças e dos jovens.

Incidindo no ambiente psicológico, ou seja, na questão das relações humanas que ocorrem no contexto escolar, Garcia (1999: 104) alerta que, “(...) na própria relação entre professores e

alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina.”

Ora, como sabemos, uma das formas de violência psicológica muito comum nas nossas escolas tem sido o ataque da parte dos professores à autoestima, principalmente daqueles alunos que experienciam resultados menos positivos nos testes ou trabalhos, através, quer da tendência de os comparar com os seus pares que colhem os melhores resultados, quer da consequente projecção de expectativas negativas nas tarefas que se avizinham.

Cientes deste perigo, se nos parece pertinentes as propostas apresentadas por Garcia (1999: 106), das quais destacamos, por um lado, quando defende que “se desejamos uma escola bem disciplinada é importante compartilhar e comunicar, aos estudantes, expectativas que reflitam uma apreciação quanto a suas potencialidades e que expressem a visão de que eles devem assumir suas próprias responsabilidades junto à escola” e, por outro, quando advoga:

Aos professores deve ser delegada responsabilidade para lidar com as questões disciplinares de rotina; as questões mais sérias devem ser tratadas em parceria com as pessoas ou grupo responsáveis pela orientação disciplinar (pedagógica). É necessário, portanto, que os professores desenvolvam e conquistem maior autonomia para lidar com a indisciplina de sala de aula. Isto não significa deixá-los a sós com a indisciplina de sala de aula, mas fomentar um trabalho em parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico em situações de intervenção da equipe de apoio pedagógico.

Para verificarmos se é este o cenário que se vive nas duas escolas, em primeiro lugar se nos exige identificar quais os indicadores que, efectivamente, têm uma correspondência lógica e objetiva e só depois proceder à análise das correlações. Assim sendo, inferimos que os fatores que concorrem para a disciplina/indisciplina no interior da escola apontados por Garcia (1999) têm correspondências com seis dos indicadores do questionário aplicado aos alunos, adaptado do *Index for Inclusion*, nos termos que se seguem na figura 17.

Figura 16 – Paralelismo entre fatores de (in) disciplina e alguns indicadores da EI

Factores relacionados com a (in)disciplina, segundo García (1999)		Indicadores da Educação Inclusiva apresentados no <i>Index for inclusion</i> (Booth & Aiscow, 2002)
<ul style="list-style-type: none"> Ambiente escolar (físico e psicológico) Perfil dos alunos (adaptação à escola) Relacionamento professor-aluno 		<ul style="list-style-type: none"> A.1.1 Todos se sentem bem-vindos à escola.
<ul style="list-style-type: none"> Condições de ensino-aprendizagem Natureza do currículo 		<ul style="list-style-type: none"> B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos. C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos. C.1.6 A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos. C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma a contribuir para a inclusão de todos os alunos.
<ul style="list-style-type: none"> Espectativas dos professores 		<ul style="list-style-type: none"> A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.

Com efeito, formulamos a seguinte questão e hipóteses (alternativa e nula), dado que nos propomos verificar se teoria acima invocada se aplica nos contextos que temos vindo a analisar.

Pergunta4: Estarão, ou não, correlacionados os indicadores A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5?

Hipótese4: (H₁) Esperamos correlações entre os indicadores A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5.

(H₀) São nulas as correlações entre os indicadores A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5.

Analisando a tabela 94 abaixo, confirma-se a hipótese alternativa, pois estão evidentes correlações positivas e fortes entre, praticamente, todos os indicadores. Aliás, do cruzamento entre os seis indicadores originou 25 correlações, sendo que em apenas uma a significância não foi o que se esperava (A.1.2 VS C.2.5, $t = .068$, $p = .072$). Isto significa que todos esses indicadores encontram-se diretamente relacionados, pois dos das 25 correlações, se registam 24 casos de correlações positivas (96%), 20 são significativas e fortes ao nível .01 e quatro são significativas moderadas ao nível de .05. Referimo-nos de correlações positivas fortes para $p < .01$, com uma oscilação entre .100 (10,0%) e .237 (23,7%) e de correlações positivas moderadas para $p < .05$, com uma oscilação entre .095 (95,0%) e .078 (78%).

Tabela 94 – Correlação entre A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5

			A.1.2 Os alunos se ajudam mutuamente	A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos	B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos	C.1.1 O ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos os alunos	C.1.6 A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos	C.2.5 Os recursos são distribuídos de forma a contribuir para a inclusão de todos
Kendall's tau_b	A.1.2 (...).	Correlation Coefficient	1,000	,100**	,087*	,171**	,090*	,068
		Sig. (2-tailed)		,008	,023	,000	,017	,072
		N	520	520	520	520	520	
	A.2.1 (...).	Correlation Coefficient	,100**	1,000	,115**	,122**	,095*	,150**
		Sig. (2-tailed)	,008		,002	,001	,011	,000
		N	520	520	520	520	520	
	B.1.6 (...).	Correlation Coefficient	,087*	,115**	1,000	,181**	,106**	,146**
		Sig. (2-tailed)	,023	,002		,000	,005	,000
		N	520	520	520	520	520	
	C.1.1 (...).	Correlation Coefficient	,171**	,122**	,181**	1,000	,237**	,078*
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000		,000	,038
		N	520	520	520	520	520	
	C.1.6 A (...).	Correlation Coefficient	,090*	,095*	,106**	,237**	1,000	,105**
		Sig. (2-tailed)	,017	,011	,005	,000		,005
		N	520	520	520	520	520	
	C.2.5 (...).	Correlation Coefficient	,068	,150**	,146**	,078*	,105**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,072	,000	,000	,038	,005	
		N	520	520	520	520	520	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

À luz de todos esses dados, se, por um lado, os alunos avaliam positivamente a preocupação dos professores em planificar aulas para atender à diversidade da sala de aula, por outro, existem diferenças significativas entre a percepção dos alunos em função do género. Esta conclusão leva-nos a reforçar a teoria de Garcia (1999). É válida essa teoria nos contextos estudados, a disciplina ou indisciplina nessas duas escolas está relacionada com a percepção favorável ou desfavorável que têm os alunos sobre os indicadores A.1.2, A.2.1, B.1.6, C.1.1, C.1.6 e C.2.5. fica, contudo, em aberto uma análise entre os fatores externos à escola referidos por Garcia (1999) e os vários outros indicadores do *Index for Inclusion*.

Um outro problema que sempre nos inquietou e que está muito relacionado tanto com a questão da indisciplina como com as questões do insucesso e abandono escolares é a reprovação. Nesta medida, procuramos encontrar relações entre as experiências de reprovação e a mudança de escola. Para isso, questionamos, partindo das seguintes condições hipotéticas.

Pergunta5: Poderá, ou não, estar relacionada a mudança da maioria dos alunos para as escolas técnicas com a Via de estudo e a reprovação nas escolas onde estudavam?

Hipótese5: (H1) A reprovação no ES é um dos principais motivos da mudança da maioria dos alunos, pois as escolas técnicas, especialmente a Via técnica, se lhe apresentam como um “escape”.

(H0) Há uma fraca relação entre a mudança de escola, a Via de estudo o número de reprovações no ES.

Nesta hipótese há uma intenção de verificar a convicção que temos de que muitos alunos não procuram a escola técnica, especialmente a Via técnica, como uma primeira opção, mas sim como a única alternativa que lhes permite continuar a estudar no ES público.

Na tabela 7 apresentada no âmbito da estatística descritiva, tínhamos constatado que, dos 520 alunos inquiridos, 71%. Já reprovaram pelo menos uma vez no ES, bem como que mais de 25% já tiveram duas ou mais reprovações no ES. Para complementar estes dados temos, de seguida, a tabela 95, através da qual vemos que há uma relação efectiva entre a experiência de reprovação e a mudança dos alunos para os dois contextos observados.

Há podemos verificar que 100% de correlações entre as três variáveis. Estamos a falar de correlações positivas, significativas e fortes para $p < .01$, com uma oscilação entre .698 (69,8%) e .305 (30,5%). Por um lado, o primeiro coeficiente o valor de .359 (35,9%, com significância de .000, por outro, o segundo coeficiente tem o valor de .305, com significância de .000 e, por fim, o terceiro coeficiente apresenta o valor de .698 (69,8%), com significância de .000.

A leitura que fazemos destes dados é que a mudança para as escolas técnicas e, por extensão, a escolha de uma ou de outra via (Via Técnica/Via geral) está fortemente relacionada com a mudança de escola no ES e com os motivos que estão na base desta mesma mudança.

Tabela 95 – Correlação: via de estudo, mudança de escola e motivo de mudança

		Via de estudo	Mudança de uma escola para outra	Principal motivo de mudança
Kendall's tau_b	Via de estudo	Correlation Coefficient	1,000	,359**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	520	520
	Mudança de uma escola para outra	Correlation Coefficient	,359**	,698**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	520	520
	Principal motivo de mudança	Correlation Coefficient	,305**	,698**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
		N	520	520

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Para a verificação dessa mesma hipótese, os dados da tabela 95 que apresentamos acima não são, realmente, suficientes. O mesmo é dizer que esses dados não nos oferecem indicadores para, em rigor, confirmarmos a hipótese em questão. Neste sentido, se nos exige analisar as correlações entre as variáveis «mudança de escola», «principal motivo de mudança» e «experiência de reprovação no ES», isto porque, não podemos ignorar que muitos dos casos de mudança de escola dizem respeito às decisões de dirigentes das escolas onde antes estudavam, como já vimos na parte descritiva.

Contrariamente, com base nos dados da tabela 96 que passamos a intertextualizar, podemos dizer que temos reunidos os requisitos para a confirmação da hipótese alternativa. Isto porque, está patente a correlação estatisticamente significativa e forte entre «mudança de uma escola para a outra» e «experiência de reprovação no ES, dado que o coeficiente apresenta o valor de .698 (69,8%), com significância de .000 ($r_s = .698, p < .01$).

Na verdade, a tabela 96 permite-nos, entre outros aspetos, verificar que entre as variáveis «principal motivo de mudança» e «experiência de reprovação» a correlação não é nem de longe nem de perto significativa, Isso, atendendo que o coeficiente apresenta o valor de .035 (35%), com significância de .341 ($r_s = .035, p > .05$).

Tabela 96 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação nas duas escolas

			Mudança de uma escola para outra	Principal motivo de mudança	Experiência de reprovação no ES
Kendall's tau_b	Mudança de uma escola para outra	Correlation Coefficient	1,000	,698**	,317**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	520	520	520
	Principal motivo de mudança	Correlation Coefficient	,698**	1,000	,035
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,341
		N	520	520	520
	Experiência de reprovação no ES	Correlation Coefficient	,317**	,035	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,341	.
		N	520	520	520

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Para reforçarmos a conclusão que acima chegamos, temos de seguida, as tabelas 97 e 98.

Tabela 97 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação na ETGDH

			Via de estudo	Mudança de uma escola para outra	Principal motivo de mudança
Kendall's tau_b	Via de estudo	Correlation Coefficient	1,000	,228**	,195**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	270	270	270
	Mudança de uma escola para outra	Correlation Coefficient	,228**	1,000	,553**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	270	270	270
	Principal motivo de mudança	Correlation Coefficient	,195**	,553**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	270	270	270

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 98 – Correlação: mudança de escola, motivo de mudança e experiência de reprovação na ESPCR

			Via de estudo	Mudança de uma escola para outra	Principal motivo de mudança
Kendall's tau_b	Via de estudo	Correlation Coefficient	1,000	,469**	,427**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	250	250	250
	Mudança de uma escola para outra	Correlation Coefficient	,469**	1,000	,804**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	250	250	250
	Principal motivo de mudança	Correlation Coefficient	,427**	,804**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	250	250	250

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Os dados das duas últimas tabelas acima mostram que este cenário de mudança no ES é uma realidade de muitos alunos que chegam quer numa quer noutra escola. Apesar de termos constatado que as duas escolas são semelhantes no que toca às políticas de aceitação de alunos provenientes de outras escolas, mesmo nos casos em que os alunos já tinham excedido o número de reprovações permitidos a nível do ES público, a verdade é que esta situação é mais presente na ETGDH do que pela ESPCR. Para efeito de verificação, temos a tabela 99 abaixo, onde vemos que a percentagem de alunos que afirmam terem mudado de escola no ES é muito mais expressivo na ETGDH (84,1%) do que na ESPCR (56,8%).

Tabela 99 – Dados referentes ao número de alunos que mudaram de escola no ES

Escola onde estuda			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ETGDH	Valid	Não	43	15,9	15,9	15,9
		Sim	227	84,1	84,1	100,0
		Total	270	100,0	100,0	
ESPCR	Valid	Não	108	43,2	43,2	43,2
		Sim	142	56,8	56,8	100,0
		Total	250	100,0	100,0	

Contudo, isto se explica, em parte, com o facto de a ESPCR, há alguns anos, ter tomado a iniciativa de leccionar os três ciclos que compunham o ES até 2010, altura em que se fez a última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, passando esta a ter apenas dois ciclos, cada um de dois anos (Lei de Bases, 2010). Esta medida permitiu (e permite) a escola programar, organizar e oferecer os seus cursos aos alunos com mais anos de vivência da própria escola, alunos que já tenham assimilado melhor a cultura institucional e, por conseguinte, libertar-se da dependência da transferência de alunos de outras escolas.

Pergunta6: Haverá, ou não, correlação entre as expectativas dos professores e as expectativas dos alunos em relação à possibilidade de abandono escolar?

Hipótese6: (H₁) Na escola onde há um maior número de professores com expectativas negativas quanto ao sucesso dos seus alunos, há mais alunos que acreditam na possibilidade abandonarem a escola.

(H₀) As expectativas dos professores e as expectativas dos alunos em relação ao abandono escolar são independentes

A verdade é que a procura da resposta à questão acima colocada desafia-nos à verificação de duas hipóteses. De um lado, a que acabamos de formular (H_1/H_0) e, de outro, a que passamos a apresentar. Nestes termos, apoiamo-nos no teste do Qui-Quadrado de independência de Pearson, tendo como propósito apurar se existe ou não relação entre as expectativas dos professores e alunos quando ao risco de abandono escolar, bem como se as diferenças das expectativas desses mesmos sujeitos variam significativamente de uma escola para a outra.

Em relação ao segundo objetivo, significa, por conseguinte, partir da seguinte condição:

Hipótese7: (H_1) As expectativas dos professores e alunos quando ao risco de abandono escolar estão relacionados.

(H_0) Existe independência entre as expectativas dos professores e expectativas dos alunos, quando ao risco de abandono escolar.

A tabela de contingência que se segue (tabela 100) ilustra que, dos 653 inquiridos (520 alunos e 133 professores), 338 são da ETGDH e 315 da ESPCR. Nessa tabela vemos que a maioria dos inquiridos (64%) não acredita na possibilidade de abandono escolar por parte dos alunos.

Já a tabela 101 que, também, se segue mostra que o resultado do teste do Qui-Quadrado de independência ($\chi^2 = 21,940$ com $gl = 1$ e $sig = .000$) é inferior a 5%, o que assegura a existência de uma forte relação entre as expectativas dos professores e as expectativas dos alunos quanto à possibilidade de abandono, ou seja, que se confirma a hipótese de que na escola onde há um maior número de professores com expectativas negativas quanto ao sucesso dos seus alunos, há mais alunos que acreditam na possibilidade abandonarem a escola.

Como os dados apontam que a maioria dos professores não credita na possibilidade abandono escolar por parte dos seus alunos, acreditamos que isso tem um efeito positivo na expectativa dos alunos. Entretanto, reconhecemos que esta situação é o que se espera em qualquer escola. Absurdo e deveras preocupante seria um cenário diferente, isto é, se verificar que a maioria dos professores acreditam na possibilidade de os seus alunos abandonarem a escola.

Tabela 100 – Estatuto * expectativa quanto ao risco de abandono escolar

		Estatuto		Total
		Alunos	Professores	
Expectativa quanto ao abandono	Não	Count	356	418
		Expected Count	332,9	418,0
	Sim	Count	71	235
		Expected Count	47,9	235,0
Total	Count		520	653
	Expected Count		520,0	653,0

Tabela 101 – Teste do Qui-Quadrado: possibilidade de abandono escolar

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	21,940 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	21,002	1	,000		
Likelihood Ratio	21,229	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	21,906	1	,000		
N of Valid Cases	653				

Para a verificação da hipótese que tem que ver com a relação entre as expectativas dos professores e dos alunos em função de escola, temos, de seguida, a tabela 102, oferecendo informações descritivas, permite-nos comparar as duas escolas e concluir que há uma paridade entre aqueles que não cogitam a possibilidade de risco de abandono escolar. Isto é, naturalmente, um indício de que as expectativas dos sujeitos de uma escola não diferem grandemente das expectativas dos sujeitos da outra escola.

Todavia, para uma conclusão mais objetiva recorremos ao teste do Qui-quadrado de independência e, conforme a tabela 103 que de seguida aparece, onde vemos que o valor do teste do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 1,443$ com $gl = 1$, $sig = .230$) é superior a 5%.

Tabela 102 – expectativa quanto ao abandono VS Escola

		Escola		Total
		ETGDH	ESPCR	
Expectativa quanto ao abandono	Não	Count	209	418
		Expected Count	216,4	418,0
	Sim	Count	106	235
		Expected Count	113,4	235,0
Total	Count		338	653
	Expected Count		338,0	653,0

Tabela 103 – Teste do Qui-Quadrado (expectativas dos professores e alunos)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,443 ^a	1	,230		
Continuity Correction ^b	1,253	1	,263		
Likelihood Ratio	1,444	1	,229		
Fisher's Exact Test				,253	,131
Linear-by-Linear Association	1,441	1	,230		
N of Valid Cases	653				

Para diminuir a hipótese de fazer o/a aluno/a a acreditar que as chances de ter sucesso no final do ano é inferior às oportunidades de ter insucesso, Ferreira (2010: 201) desafia os professores a depositarem nos alunos uma imagem positiva, alegando que, “ (...) à medida que oferecemos aos outros uma outra visão de si, acendemos neles uma luz que ilumina a visão de si mesmos.”

Uma vez analisada a satisfação dos professores em relação ao desempenho dos alunos, procuramos saber o grau de satisfação dos mesmos com a sua profissão, a começar pela percepção que têm sobre a avaliação que vem sendo sujeitos no final de cada ano letivo. Por isso, formulamos a questão que se segue, assumindo, igualmente, as seguintes premissas.

Pergunta7: Estarão, os professores satisfeitos com a forma como são avaliados no final do ano letivo?

Hipótese8: (H1) São significativas as divergências de opiniões dos professores quanto à forma como vêm sendo avaliados.

(H0) Os professores satisfeitos com a avaliação e os seus pares insatisfeitos são proporcionalmente semelhantes.

Para a verificação desta hipótese recorreremos ao teste do Qui-Quadrado de independência, o que nos permitiu obter os dados apresentados na tabela 104 abaixo, através dos quais podemos afirmar que existem condições para a rejeição da H_0 , pois, notamos que os que manifestam discordância (discorda completamente, discorda e discorda parcialmente) representam 48% dos total dos inquiridos, enquanto os que se mostraram que concordam (concorda completamente, concorda e concorda parcialmente) representam apenas 36,8%, ou seja, estes são 11,3% menos que aqueles. Estas diferenças são extensivas a nível do género.

Tabela 104 – A avaliação dos professores é justa e melhora a performance

		Género do inquirido		Total
		Masculino	Feminino	
A avaliação feita aos professores todos os anos é justa e ajuda-os a melhorar a performance.	Discorda completamente	18	5	23
	Discorda	12	8	20
	Discorda parcialmente	15	6	21
	Nem discorda nem concorda	8	12	20
	Concorda parcialmente	10	6	16
	Concorda	6	18	24
	Concorda completamente	6	3	9
Total		75	58	133

Contudo, só podemos confirmar se são, ou não, significativas essas diferenças, tendo como referência a tabela 105 que passamos a apresentar, através da qual, vendo que o resultado do teste do Qui-Quadrado de independência ($\chi^2 = 18,941$ com $gl = 6$ e $sig .004$) é inferior a 5%, concluímos que se confirma a hipótese de investigação, isto é, que são estatisticamente significativas as diferenças de opinião dos professores quanto á avaliação que vêm sendo submetidos no final de cada ano letivo.

Aliás, ficou provado que a maioria dos inquiridos não se identificam com os resultados da avaliação, apesar de termos verificado que essa insatisfação é mais expressiva entre os professores do que entre as professoras.

Tabela 105 – Teste do Qui-Quadrado: satisfação dos professores com a avaliação

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,941 ^a	6	,004
Likelihood Ratio	19,526	6	,003
Linear-by-Linear Association	7,926	1	,005
N of Valid Cases	133		

Continuando com a análise da satisfação dos professores, temos de seguida, a questão que procura verificar a relação entre a satisfação e o vínculo dos professores

Pergunta8: Haverá, ou não, diferenças significativas a nível da satisfação dos professores em função do vínculo que têm com a escola?

Hipótese9: (H₁) Os professores com vínculo contractual estão menos satisfeitos com a profissão do que os seus pares cujo vínculo é nomeação.

(H₀) Estão equiparadas a satisfação dos professores, independentemente do tipo de vínculo que cada um tem com a escola.

Como podemos verificar, nesta hipótese a «satisfação com a profissão» é variável dependente e o «tipo de vínculo» é a variável independente, ou seja, o factor que apresenta quatro itens. Sendo estas as condições, realizamos o teste de Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Disto resultou a tabela 106 abaixo, onde vemos que, em termos descritivos, a média de satisfação é 2,08 no item «acumulação», 2,28 no item «contrato a termo», 2,25 no item «contrato administrativo de provimento» e 2,29 no item «nomeação». Na verdade, a título de comparação, podemos ver que a média de satisfação dos professores que foram nomeados pelo Ministério da Educação (os pertencentes ao quadro) é ligeiramente superior aos demais tipos de vínculos, pois esta supera, inclusive, a média dos que vêm acumulando funções, bem como a média global.

Tabela 106 – Média de satisfação dos professores em função do vínculo

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Acumulação	11	2,08081	,294354	,088751	1,88306	2,27856	1,667	2,667
Contrato a termo	56	2,28968	,292578	,039097	2,21133	2,36804	1,556	2,778
Contrato administrativo de provimento	27	2,25514	,390795	,075209	2,10055	2,40974	1,556	2,889
Nomeação	39	2,29915	,367767	,058890	2,17993	2,41836	1,444	3,000
Total	133	2,26817	,338658	,029365	2,21008	2,32626	1,444	3,000

Já na tabela 107 abaixo é visível que o teste de homogeneidade de variâncias tem um valor (.430) superior a 5%, o que significa que as variâncias não diferem significativamente entre os grupos, ou seja, as variâncias são homogêneas, facto este que constitui-se num dos requisitos para se proceder à análise de variância, conforme Martinez e Ferreira (2010).

Tabela 107 – Teste de homogeneidade a nível da média de satisfação

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,927	3	129	,430

Por seu turno, a tabela 108 que vem a seguir, dando conta da análise das variâncias, reparamos que a estatística F aparece com um valor de 1,330 e uma significância de .268, o que permite-

nos concluir que as diferenças de satisfação com a profissão não são estatisticamente significativas a nível dos diferentes tipos de vínculos.

Tabela 108 – Teste ANOVA (Média de satisfação entre e intragrupos)

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,454	3	,151	1,330	,268
Within Groups	14,685	129	,114		
Total	15,139	132			

Por seu turno, a questão que se segue procura verificar se a utilização de estratégias educativas é influenciada pelo conhecimento que os professores têm sobre o paradigma da inclusão escolar.

Pergunta9: Diferem, de forma significativa, o número de professores que conhecem, ou não, as medidas educativas que mais se adequam à filosofia da EI?

Hipótese10: (H₁) São significativas a diferença entre os professores que têm um conhecimento efectivo das medidas educativas emanadas da filosofia da EI e os seus pares que apresentam défice a este nível de conhecimento.

(H₀) São pouco significativas as diferenças entre o número de professores que conhecem as medidas que mais se adequam à filosofia da EI e os que têm uma percepção diferente.

Para a verificação desta hipótese recorreremos ao teste do Qui-Quadrado de independência, dado que o objetivo é obter resultados de uma avaliação psicológica do conhecimento dos sujeitos em questão acerca da filosofia da EI. Nesta linha, temos, a tabela 109 abaixo, dando-nos a conhecer um aspeto positivo, pois mostra que, dos 133 professores inquiridos, 72 (54%) corroboram que o modelo mais eficaz no ensino de alunos com NEE é aquele que defende que todos os alunos devem frequentar o sistema de ensino regular.

Contudo, é também preocupante o facto de, por um lado, 32 (24%) inquiridos terem pronunciado que sabem responder e, por outro, o facto de 29 professores terem manifestado que a inclusão passa pela adopção de medidas que desafiam a escola a se especializar em determinado tipo de NEE.

Nessa mesma tabela notamos grandes diferenças na percepção que têm os professores sobre filosofia da EI, bem como que, apesar de ser positivo o facto de 37 (51,4%) professores terem pronunciado que as melhores medidas didáctico-pedagógicas para se fazer vincar as grandes alinhas da EI são aquelas que instam a escola criar condições para atender a todos sem qualquer tipo de discriminação, a verdade é que o remanescente é, ainda, bastante expressivo (48,6%).

Essas diferenças são, efectivamente, confirmadas pelo resultado do teste de Qui-Quadrado de independência de Pearson ($\chi^2 = 30,107$ com gl 4 e sig .000), cujo valor é inferior que 5%, conforme a tabela 110 que ilustramos imediatamente a seguir à tabela 109 que se segue.

Tabela 109 – Modelo ensino mais eficaz * Medidas favoráveis à EI

			As medidas mais positivas face ao imperativo da EI			
			Não sei responder	Obrigam a escola a criar condições para atender a todos	Obrigam a escola a se especializar em determinado tipo de NEE.	Total
O modelo mais eficaz no ensino de alunos com NEE	Que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais	Count	7	25	17	49
		Expected Count	11,8	26,5	10,7	49,0
	Que propõe os alunos com NEE sejam incluídos no sistema de ensino regular	Count	7	37	8	52
		Expected Count	12,5	28,2	11,3	52,0
	Para mim é indiferente	Count	18	10	4	32
		Expected Count	7,7	17,3	7,0	32,0
Total	Count	32	72	29	133	
	Expected Count	32,0	72,0	29,0	133,0	

Tabela 110 – Resultado do teste do Qui-Quadrado de Pearson

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,107 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	27,181	4	,000
Linear-by-Linear Association	16,340	1	,000
N of Valid Cases	133		

Outrossim é que os dados da tabela que acabamos de intertextualizar vêm reforçar a perspetiva de Pacheco (1995), que defende que a maneira de como o/a professor/a aborda uma situação didáctica depende da sua individualidade psicológica, suas crenças, bem como os princípios e os valores com os quais o/a professor/a se identifica.

Concluídas as questões relacionadas com os professores, de uma forma particularizadas, de seguida procuramos incidir nas questões que têm a ver com a escola no seu todo, a começar com a questão relacionada com as necessidades de apoio que os alunos vêm reclamando.

Pergunta10: Estarão, ou não, as escolas a apoiar os alunos em função das suas necessidades?

Hipótese11: (H₁) Os apoios que os alunos precisam na ESPCR variam significativamente dos apoios que os alunos da ETGDH precisam.

(H₀) os apoios que os alunos na ETGDG precisam coincidem com os apoios que os alunos da ESPCR precisam.

Para análise dessas diferenças, recorremos ao teste do Qui-Quadrado de independência de Pearson. Com efeito, temos a tabela de contingência que se segue (tabela 111),através da qual notamos que, coincidências ou não, os inquiridos, de certa forma, contrariam os dados do INE (2000) e de vários outros estudos, de que as pessoas do meio rural são as mais carenciadas. Isto porque, entre os 201 alunos que não apontaram necessidade de qualquer tipo de apoio, os da ETGDH (onde a larga maioria dos alunos é proveniente de regiões bastante afastadas do centro urbano) supera os da ESPCR (a larga maioria é oriunda de bairros periféricos da cidade capital do país, Praia) em 9,7%, tendo em conta que os 117 e 84 casos correspondem a 43,3% e 33,6% nas suas respetivas amostras.

A reserva que atrás colocámos prende-se com o facto de, na mesma tabela vemos que, o contingente dos alunos que reclamam pelo apoio a nível do pagamento da propina e a nível de transporte e materiais é ligeiramente superior na ETGDH ($\pm 46\%$) do que na ESPCR ($\pm 44\%$).

Tabela 111 – Escola onde estuda * Tipo de apoio que mais necessita o/a aluno/a

		Tipo de apoio que mais necessita					Total
		Não apontou	Métodos de estudo	Pagamento da propina	Transporte e materiais	Orientação psicopedagógica	
Escola	ETGDH	117	13	86	38	16	270
	ESPCR	84	12	58	51	45	250
Total		201	25	144	89	61	520

As diferenças evidenciadas pela tabela acima intertextualizada são confirmadas pela tabela 112 que se segue, pois nela vemos que o resultado do teste do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 25,857$ com gl = 4 e sig = .000) é inferior a 5%, o que significa a existência de uma forte relação entre a escola que os alunos frequentam e os tipos de apoios que precisam.

Tabela 112 – Teste do Qui-Quadrado (Escola * Tipo de apoio)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,857 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	26,458	4	,000
Linear-by-Linear Association	15,679	1	,000
N of Valid Cases	520		

Para analisarmos a percepção dos inquiridos sobre a formação de professores e a relação desta com a diversidade na sala de aula, de uma forma geral, isto é, incluindo alunos com NEE, alunos sem NEE, pais ou encarregados de educação e professores, formulamos a questão que se segue acompanhada das suas respectivas hipóteses (H_1 e H_0).

Pergunta11: A formação tem respondido às necessidades de formação dos professores?

Hipótese12: (H_1) Diferem significativamente as percepções dos diferentes sujeitos no que se refere à capacidade dos professores que só têm a formação de base para atender a diversidade da sala de aula.

(H_0) São semelhantes as percepções dos diferentes sujeitos no que se refere à capacidade dos professores que só têm a formação de base para atender a diversidade da sala de aula.

Para a averiguação desta hipótese recorreremos ao teste do Qui-Quadrado de independência e, com efeito, a tabela 113 que se segue mostra que os itens «concordo inteiramente», «concordo até certo ponto», «discordo» e «preciso mais informação» aparecem com frequências marginais de 147, 191, 169 e 179, respetivamente. Pela sua contingência (n superior a 30), temos duas alternativas: continuar com as análises ou recorrer à recodificação das variáveis para efeito de eliminação (ou redução) do número de células que têm valores esperados inferiores que cinco.

A verdade é que nessa tabela encontramos indícios que apontam para a confirmação da hipótese alternativa em questão, dado que, colocando, de um lado, as frequências de concordância e, de outro lado, as frequências registadas nos itens «discordo» e «preciso mais informação», constatamos que estas últimas superam as primeiras em .06 pontos percentuais.

Tabela 113 – Perceção dos sujeitos sobre o impacte das ações de formação

			Estatuto				Total
			Alunos sem NEE	Alunos com NEE	Encarregados de educação	Professores	
B:2.2 A formação que os professores recebem permite-lhes responder à diversidade dos alunos.	Concordo inteiramente	Count	111	5	1	30	147
		Expected Count	111,4	4,9	2,1	28,5	147,0
	Concordo até certo ponto	Count	146	2	1	42	191
		Expected Count	144,8	6,4	2,8	37,0	191,0
	Discordo	Count	130	1	5	33	169
		Expected Count	128,1	5,7	2,5	32,8	169,0
	Preciso mais informações	Count	133	15	3	28	179
		Expected Count	135,7	6,0	2,6	34,7	179,0
Total	Count		520	23	10	133	686
	Expected Count		520,0	23,0	10,0	133,0	686,0

Para sermos mais objetivos nas conclusões, optámos por recodificar as variáveis, o que resultou na tabela 114 que se segue, onde vemos que o número de sujeitos que discordam ou que precisam de mais informação é maior do que o número dos que concordam que formação de base tem permitido o desenvolvimento das competências necessárias ao atendimento da diversidade. Apenas os professores concordam, em maioria, de que a formação de base tem lhes permitido atender a diversidade da sala de aula.

Tabela 114 – Satisfação com a formação de base * Estatuto

			Estatuto				Total
			Alunos sem NEE	Alunos com NEE	Encarregados de educação	Professores	
Satisfação com a formação de base	Concordo inteiramente e Concordo até certo ponto	Count	257	7	2	72	338
		Expected Count	256,2	11,3	4,9	65,5	338,0
	Discordo e Preciso mais informação	Count	263	16	8	61	348
		Expected Count	263,8	11,7	5,1	67,5	348,0
Total	Count		520	23	10	133	686
	Expected Count		520,0	23,0	10,0	133,0	686,0

A complementar os dados da tabela acima, temos, de seguida, a tabela 115 que vem evidenciar a confirmação da premissa de que a maioria dos inquiridos tem uma percepção negativa quanto à capacidade dos professores para responderem à diversidade da sala de aula. Esta situação é confirmada pelo resultado do teste do Qui-Quadrado de independência de Pearson, uma vez que o valor (7,957 com $gl = 3$ e $sig = .047$) está ligeiramente abaixo dos 5%.

Tabela 115 – Teste do Qui-Quadrado: satisfação com a formação dos professores

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	7,957 ^a	3	,047	,044		
Likelihood Ratio	8,307	3	,040	,045		
Fisher's Exact Test	7,806			,047		
Linear-by-Linear Association	,348 ^b	1	,555	,565	,288	,021
N of Valid Cases	686					

Ainda relacionado com os professores, procuramos, conforme podemos verificar na questão que se segue e nas suas respetivas hipóteses (H_1 e H_0), conhecer a percepção que têm os professores sobre a filosofia da inclusão, analisada, desta vez, em função da escola onde trabalham.

Pergunta12: Diferem, ou não, de forma significativa o entendimento que os professores têm sobre o modelo que mais se adequa à inclusão escolar dos alunos com NEE em função da escola onde trabalham?

Hipótese13: (H_1) O entendimento dos professores sobre o modelo que mais se adequa à inclusão escolar dos alunos com NEE está relacionado com a escola onde trabalham.

(H_0) Coincidem as duas escolas em termos de entendimento dos professores sobre o modelo que mais se adequa à inclusão.

Para respondermos à questão acima colocada e, conseqüentemente, verificar a consistência, ou não, da H_1 , importa-nos trazer aqui os dados que revelam as posições dos professores, quando questionados sobre qual o modelo se apresenta como mais eficaz no que toca ao ensino de alunos com NEE. Neste intento, apoiamo-nos na tabela 116 que se segue, onde vemos que, dos 133 inquiridos, apesar de o número de professores que entendem que o modelo mais eficaz é aquele que defende a inclusão de alunos com NEE no sistema de ensino regular (52 casos, o

correspondente a 39% dos inquiridos) ser ligeiramente superior ao número dos que entendem que os alunos com NEE devem frequentar escolas especiais (49 casos, o que corresponde a, aproximadamente, 37% dos inquiridos), a verdade é que esta cifra representa a minoria.

Esta situação tem o agravante de haver 32 casos (aproximadamente 25% dos inquiridos) que se mostraram indiferentes, pois estes conduzem-nos a duas inferências com contornos pouco favoráveis à promoção da igualdade e equidade da educação. Por um lado, o ser indiferente “pode” significar um desconhecimento efectivo do modelo da inclusão, por outro, o ser indiferente “pode” estar relacionado com a tentativa de desresponsabilização, com a ausência de sensibilidade, de empatia, ou, ainda, com o medo e a insegurança velados.

Tabela 116 – Percepção dos professores sobre o modelo de inclusão

	Frequency	Percent
Que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais	49	36,8
Que propõe os alunos com NEE sejam incluídos no sistema de ensino regular	52	39,1
Para mim é indiferente	32	24,1
Total	133	100,0

Por seu turno, as tabelas 117 e 118 abaixo levam-nos a rejeitar a H_1 e, conseqüentemente, aceitar H_0 : São semelhantes o entendimento que têm os professores sobre o modelo que mais se adequa à inclusão escolar dos alunos com NEE nas duas escolas.

Analisando por partes, temos a tabela 117 a evidenciar que a amostra comporta 133 indivíduos, sendo que as frequências marginais indicam que 68 são da ETGDH e 65 da ESPCR, bem como que as duas escolas não muito diferentes uma da outra. Contudo, podemos dizer que a situação da ESPCR é ligeiramente mais positiva, pois apresenta, em simultâneo, percentagem dos professores que defendem que os alunos com NEE devam continuar em Escolas Especiais (23,9%) e dos que se consideram indiferentes (15,6%) ligeiramente mais baixas do que as percentagens registadas na ETGDH (25,1% e 16,4%, respetivamente).

Contudo, não podemos deixar de destacar o facto de a ETGDR apresentar uma ligeira supremacia a nível dos professores que postulam que o lugar dos alunos com NEE é no sistema de ensino regular (26,6%).

Tabela 117 – Professores e o modelo de inclusão, em função da escola

			O modelo mais eficaz no que toca ao ensino de alunos com NEE é aquele que propõe			Total
			Que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais	Que propõe os alunos com NEE sejam incluídos no sistema de ensino regular	Para mim é indiferente	
Escola	ETGDH	N	21	25	22	68
		Expected Count	25,1	26,6	16,4	68,0
	ESPCR	Count	28	27	10	65
		Expected Count	23,9	25,4	15,6	65,0
Total	N		49	52	32	133
	Expected Count		49,0	52,0	32,0	133,0

A tabela 118 que se segue reforça que as diferenças são, realmente, pouco significativas, quando comparamos as perceções dos professores das duas escolas, pois o teste do Qui-Quadrado de independência ($\chi^2 = 5,512$, $gl = 2$, $p = .064$) não confirma a existência de relação entre o entendimento que os professores têm sobre o modelo da inclusão e a escola onde trabalham.

Tabela 118 – Teste do Qui-Quadrado (percepção sobre a inclusão VS escola)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,512 ^a	2	,064
Likelihood Ratio	5,625	2	,060
Linear-by-Linear Association	4,733	1	,030
N of Valid Cases	133		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,64.

Já para percebermos a sensibilidade dos professores para a promoção da participação dos alunos, da colaboração ou cooperação entre os alunos e entre estes e os demais agentes educativos, que, normalmente, estão envolvidos no processo educativo, procuramos estabelecer relações entre algumas das variáveis, o que nos permitiu formular a questão que se segue acompanhada das suas respectivas hipóteses.

Pergunta13: Existirá, ou não, o entendimento da parte dos professores que a aprendizagem colaborativa dos alunos (C.1.5) está fortemente relacionada com o grau de participação destes (C.1.2), a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem (A.2.5) e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos (B.2.1).

Hipótese14: (H₁) Nas percepções dos professores, a aprendizagem colaborativa dos alunos está relacionada com o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

(H₀) As percepções dos professores apontam para a independência entre a aprendizagem colaborativa dos alunos, o grau de participação, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

Para a verificação desta hipótese recorremos à análise de correlação ró de Spearman ao invés da correlação tau de Kendall, já que esta última é mais aconselhável quando se constata muitos empates nas ordenações (Martinez & Ferreira, 2010). Aliás, de acordo com as tabelas 119 e 120 que se seguem, as médias e os respetivos desvios-padrão (DP) dão indícios de que não se registam muitos empates nas ordenações, nem na globalidade dos inquiridos nem a nível das duas amostras separadas, o que significa que os dois tipos de correlação servem perfeitamente.

Através da tabela 119 que se segue, notamos que as médias tendem para dois e três, embora, muito mais para três, o que significa, respetivamente, uma inclinação para os itens “concordo até certo ponto” e “discordo”, conforme a codificação várias vezes referida.

Nesta mesma tabela vemos que, de entre os quatro indicadores, o «B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas» apresenta o maior índice de discordância (com uma média de 2,69), o que nos leva a inferir que há uma presença de coordenação muito insipiente entre os professores e entre estes e os demais agentes educativos. Fica exposto uma situação preocupante, uma vez que muitos professores estão pouco interessados em fomentar a participação dos alunos na sala de aula e em trabalhar em parceria com os pais ou encarregados de educação.

Tabela119 – Professores e os indicadores C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5

	C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação.	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem (...).	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando entre si.
N	133	133	133	133
Mean	2,61	2,04	2,69	2,05
Std. Deviation	,860	,916	1,074	,932

A tabela 120 abaixo evidencia que nas duas escolas registou-se uma maior tendência para o item três, ou seja, que o fomento da participação dos alunos não tem sido uma prática corrente, assim como a coordenação dos apoios não tem sido vista como uma orientação política importante na gestão escolar. Como dissemelhanças, temos a registar que na ETGDH a média das frequências do indicador «A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem (...)» ser inferior a dois e o facto de a maioria dos seus inquiridos ser constituída por aqueles que ou concordaram inteiramente ou concordaram até certo ponto que preocupação com a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação já é uma realidade nesta escola. Enfim, as médias de frequências dos quatro indicadores permitem-nos concluir que duas as escolas não são muito diferentes.

Tabela 120 – Professores e os indicadores C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5, por escola

Escola		C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação.	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem (...).	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando entre si.
ETGDH	N	68	68	68	68
	Mean	2,63	1,97	2,60	2,00
	Std. Deviation	,879	,930	1,108	,930
ESPCR	N	65	65	65	65
	Mean	2,58	2,11	2,78	2,11
	Std. Deviation	,846	,904	1,038	,937

Os dados da última linha da tabela 121 acima são suficientes para se confirmar a nossa hipótese. Significa que estão fortemente correlacionadas a aprendizagem colaborativa dos alunos, o grau de participação dos alunos, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a aposta na articulação dos apoios disponibilizados aos alunos. Dizemos isso, dado que as correlações são significativa, positiva e forte entre os indicadores B.2.1, C.1.2, A.2.5 e B.2.1. O primeiro coeficiente apresenta o valor de .202 (20,2%), com significância de .02, o segundo coeficiente apresenta o valor de .215 (21,5%), com significância de .013 e o terceiro coeficiente apresenta o valor de .342 (34,2%), com significância de .000. A leitura que fazemos desses coeficientes é que nos dois primeiros casos a correlação é significativa positiva e moderada ($r_s = .202$, $p < .05$ e $r_s = .215$, $p < .05$) e no terceiro a correlação é significativa positiva forte ($r_s = .342$, $p < .01$).

A confirmação da hipótese acima oferece indicadores que encetam para a obtenção da resposta à questão que se segue e para a confirmação/rejeição da respetiva hipótese alternativa. Dizemos

isto, tendo em conta que essa questão e o respetivo propósito são, praticamente, os mesmos atrás referido, o que varia são sujeitos.

Tabela 121 – Correlação: C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5: perceções de professores

			C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação.	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem (...).	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando entre si.
Spearman's rho	C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação.	Correlation Coefficient	1,000	,047	-,054	,202*
		Sig. (2-tailed)		,591	,534	,020
		N	133	133	133	133
	A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem e à participação.	Correlation Coefficient	,047	1,000	,104	,215*
		Sig. (2-tailed)	,591		,236	,013
		N	133	133	133	133
	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	Correlation Coefficient	-,054	,104	1,000	,342**
		Sig. (2-tailed)	,534	,236		,000
		N	133	133	133	133
	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando entre si.	Correlation Coefficient	,202*	,215*	,342**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,020	,013	,000	
		N	133	133	133	133

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Pergunta14: As perceções dos alunos com NEE e alunos sem NEE concorrem, ou não, para o entendimento de que a aprendizagem colaborativa dos alunos está fortemente relacionada com o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem, a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

Hipótese15: (H₁): As perceções dos alunos com NEE e alunos sem NEE apontam para a existência de correlações entre a aprendizagem colaborativa dos alunos, o grau de participação destes, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem, a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

(H₀): As perceções dos alunos com e/ou sem NEE apontam para a independência entre a aprendizagem colaborativa dos alunos, o grau de

participação, a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem e a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos.

Cingiremos, mais à frente ao essencial da tabela 122 que se segue.

Tabela 122 – Correlação: C.1.2, A.2.5, B.2.1 e C.1.5: opiniões de alunos

Estatuto			A.2.5 Os profissionais removem barreiras à aprendizagem e à participação.	B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.	C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	C.1.5 Os alunos aprendem colaborando entre si.
Alunos sem NEE	A.2.5 (...).	Pearson	1	,253**	,158**	,164**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
		N	520	520	520	520
	B.2.1 (...).	Pearson	,253**	1	,103*	,160**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000		,019	,000
		N	520	520	520	520
	C.1.2 (...).	Pearson	,158**	,103*	1	,226**
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,019		,000
		N	520	520	520	520
Alunos com NEE	C.1.5 (...).	Pearson	,164**	,160**	,226**	1
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
		N	520	520	520	520
	A.2.5 (...).	Pearson	1	,294	-,134	,054
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)		,174	,542	,807
		N	23	23	23	23
	B.2.1 (...).	Pearson	,294	1	-,127	,337
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,174		,565	,116
		N	23	23	23	23
	C.1.2 (...).	Pearson	-,134	-,127	1	,238
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,542	,565		,273
		N	23	23	23	23
	C.1.5 (...).	Pearson	,054	,337	,238	1
		Correlation				
		Sig. (2-tailed)	,807	,116	,273	
		N	23	23	23	23
		Sig. (2-tailed)	,328	,086	,818	
		N	10	10	10	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Deste modo, cumpre-nos assumir que não se confirma a hipótese de que ambos os grupos (alunos com NEE e alunos sem NEE) convergem para a presença de correlações entre a aprendizagem colaborativa dos alunos (C.1.5), o grau de participação destes (C.1.2), a tentativa de remover as barreiras à aprendizagem (A.2.5) e a articulação dos apoios disponibilizados aos alunos (B.2.1), conforme esperávamos.

Relacionado, ainda, com os dados da tabela 122 acima, notamos que, de um total de 12 casos, de um lado, há 10 correlações significativas, positivas e fortes ($p < .01$, com uma oscilação entre .253 (25,3%) e .103 (10,3%) e, de outro, os restantes dois casos são correlações significativas moderadas: $p < .05$, com um valor de .103 (10,3%).

Chegado à esta parte, cabe-nos agora encetar a preocupação na procura de resposta à questão principal deste estudo. Referimo-nos à questão 15 que se segue cujo propósito é permitir-nos conhecer as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa sobre o estado da arte da EI nas duas escolas e, conseqüentemente, identificar os fatores que mais concorrem para uma percepção menos positiva da sociedade cabo-verdiana em relação às escolas técnicas e para a concentração de vários casos de insucesso e abandono escolares.

Pergunta15: Que percepções têm os diferentes sujeitos inquiridos sobre o estado da arte da EI nas escolas técnicas e que fatores explicam a forte presença de alunos com experiências de reprovação no ES, bem como apetência para o abandono escolar?

Sendo esta questão muito complexa, se nos exige uma análise faseada. Por isso, passamos a analisar as percepções dos diferentes sujeitos a nível das três dimensões da EI, seguindo a lógica que temos vindo a seguir, que significa trazer para aqui a questão e as suas respetivas respostas hipotéticas. Todavia, para respondermos à essa questão, somos obrigados a seguir a perspectiva do conjunto, isto é, as duas escolas analisadas de uma forma geral, bem como seguir a perspectiva que nos permite compara os resultados das duas escolas de forma separada.

Pergunta16: Estarão, ou não, correlacionadas as percepções que têm os inquiridos sobre as *culturas, políticas e práticas*?

Hipótese16: (H₁) Esperamos correlações positivas a nível das percepções dos inquiridos sobre as *culturas*, as *políticas* e as *práticas*.

(H₀) São independentes as percepções dos diferentes sujeitos inquiridos sobre as *culturas*, as *políticas* e as *práticas*.

A tabela 123 abaixo permite-nos confirmar a hipótese alternativa. As percepções sobre as *culturas*, *políticas* e *práticas* estão fortemente correlacionadas. Esta segurança resulta do registo das correlações significativas e fortes em todos os casos ($p < .01$, com uma variação entre .578 (57,8%) e .553 (55,3%).

Tabela 123 – Correlação das percepções dos diferentes sujeitos sobre as três dimensões da EI

		<i>Culturas</i>	<i>Políticas</i>	<i>Práticas</i>
<i>Culturas</i>	Pearson Correlation	1	,561**	,553**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	686	686	686
<i>Políticas</i>	Pearson Correlation	,561**	1	,578**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	686	686	686
<i>Práticas</i>	Pearson Correlation	,553**	,578**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	686	686	686

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Confirmadas as correlações entre as percepções dos diferentes inquiridos sobre as três dimensões, no conjunto das duas escolas, passamos a apresentar os resultados verificados nas duas escolas de uma forma separada. Referimo-nos à tabela 124 abaixo que nos disponibiliza os dados descritivos das médias de percepções registadas a nível das três dimensões.

Tabela 124 – Médias das percepções dos inquiridos sobre as três dimensões, em função da escola

Escola		Média de percepção sobre <i>culturas</i>	Média de percepção sobre <i>políticas</i>	Média de percepção sobre <i>práticas</i>
ETGDH	Mean	2,22	2,52	2,23
	N	68	68	68
	Std. Deviation	,379	,473	,350
ESPCR	Mean	2,25	2,53	2,16
	N	64	65	64
	Std. Deviation	,381	,512	,398
Total	Mean	2,24	2,53	2,20
	N	132	133	132

Escola		Média de percepção sobre <i>culturas</i>	Média de percepção sobre <i>políticas</i>	Média de percepção sobre <i>práticas</i>
ETGDH	Mean	2,22	2,52	2,23
	N	68	68	68
	Std. Deviation	,379	,473	,350
ESPCR	Mean	2,25	2,53	2,16
	N	64	65	64
	Std. Deviation	,381	,512	,398
Total	Mean	2,24	2,53	2,20
	N	132	133	132
	Std. Deviation	,379	,491	,374

À luz da tabela 124 acima, as médias das percepções sobre as dimensões *culturas* e *práticas* tendem para o item dois do questionário, o que significa que a maioria dos inquiridos, concordou com os indicadores analisados. Este cenário é bem diferente em relação à dimensão *políticas*, dado que a média desta tende para o item três (discordo). Contudo, estes dados descritivos não são suficientes para afirmarmos, com rigor, que as duas escolas são muito semelhantes. Por isso, temos em baixo a tabela 125 com dados que nos permitem chegar a uma conclusão mais acurada.

Tabela 125 – Correlações das percepções dos inquiridos em função da escola

Escola			<i>Culturas</i>	<i>Políticas</i>	<i>Práticas</i>
ETGDH	<i>Culturas</i>	Pearson Correlation	1	,552**	,564**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000
		N	426	426	426
	<i>Políticas</i>	Pearson Correlation	,552**	1	,614**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000
		N	426	426	426
	<i>Práticas</i>	Pearson Correlation	,564**	,614**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	
		N	426	426	426
ESPCR	<i>Culturas</i>	Pearson Correlation	1	,564**	,531**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000
		N	260	260	260
	<i>Políticas</i>	Pearson Correlation	,564**	1	,517**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000
		N	260	260	260
	<i>Práticas</i>	Pearson Correlation	,531**	,517**	1
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	
		N	260	260	260

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

À luz dos dados que acabamos de apresentar, estão reunidas as condições para afirmarmos as três dimensões estão fortemente correlações entre si. Entretanto, por acreditarmos que assim como nós, as pessoas que terão interesse em ler este trabalho irão querer constatar essas percepções de forma desagregada, de seguida procuramos a relação entre as percepções que os diferentes sujeitos têm sobre a escola, à qual estão de uma forma ou de outra ligados. Também neste caso formulamos questões e hipóteses (H_1 e H_0).

Pergunta17: São, ou não, significativas as diferenças entre as percepções dos diferentes sujeitos sobre a inclusão nas escolas técnicas?

Hipótese17: (H_1) São significativas as diferenças entre as percepções dos diferentes inquiridos sobre a inclusão nas escolas técnicas.

(H_0) São semelhantes as percepções dos diferentes inquiridos sobre o estado da arte da EI nas duas escolas.

A Análise da Variância (ANOVA *two-way*) foi o tipo de teste que escolhemos para a verificação desta hipótese, uma vez que o objetivo é analisar as diferenças das percepções dos diferentes indivíduos sobre a escola, a partir das percepções que fazem das três dimensões da Inclusão escolar. Com efeito, em termos descritivos, de seguida, vemos, por um lado, a tabela 126 a espelhar que o factor de medições repetidas («inclusão») é composto por três níveis e, por outro, a tabela 127 evidencia que o factor entre-sujeitos («statuto») é composto por quatro níveis.

Tabela 126 – Percepção sobre a Inclusão escolar: factor de medições repetidas		Tabela 127 – Estatuto dos diferentes sujeitos inquiridos como fator entre-sujeitos		
Inclusão	Dependent Variable		Value Label	N
1	<i>Culturas</i>	Estatuto	1 Alunos sem NEE	520
2	<i>Políticas</i>		2 Alunos com NEE	23
3	<i>Práticas</i>		3 Encarregados de educação	10
			4 Professores	133

A tabela 128 que se segue apresenta as estatísticas descritivas para as três condições em análise intrassujeitos (a inclusão nas três dimensões). Comparando os sujeitos, vemos que a média da percepção dos encarregados de educação supera as médias dos demais inquiridos, quer a nível das *culturas*, quer a nível das *políticas*, quer, ainda, a nível das *práticas*.

Tabela 128 – Percepção dos diferentes sujeitos sobre as dimensões da EI

	Estatuto	Mean	Std. Deviation	N
<i>Culturas</i>	Alunos sem NEE	2,32	,471	520
	Alunos com NEE	2,04	,441	23
	Encarregados de educação	2,68	,667	10
	Professores	2,25	,400	133
	Total	2,30	,465	686
<i>Políticas</i>	Alunos sem NEE	2,44	,508	520
	Alunos com NEE	2,41	,630	23
	Encarregados de educação	2,75	,671	10
	Professores	2,53	,491	133
	Total	2,46	,513	686
<i>Práticas</i>	Alunos sem NEE	2,22	,463	520
	Alunos com NEE	1,98	,553	23
	Encarregados de educação	2,74	,694	10
	Professores	2,25	,371	133
	Total	2,22	,459	686

Em conformidade com a tabela acima, a percepção dos encarregados de educação tende mais para o item três (discordo), dado que utilizámos os valores que vão de um a quatro no lançamento dos dados referentes à avaliação que os sujeitos fizeram dos indicadores, aos quais estiveram associados uma escala composta pelos itens «concordo inteiramente», «concordo até certo ponto», «discordo» e «preciso mais informação». A percepção dos alunos com NEE tende para os itens de concordância um e dois, respetivamente, «concordo inteiramente» e «concordo até certo ponto», pois a média de percepção destes sujeitos (2,14) é inferior à média das percepções dos diferentes sujeitos a nível de cada uma das dimensões e das três dimensões em conjunto.

Se nos exige analisar os resultados do teste Box para efeito da verificação da homogeneidade da matriz de covariâncias. Tomando como condições operacionais de que: A H_0 será: As variáveis dependentes são iguais em todos os grupos e H_1 será: As variáveis dependentes são diferentes entre os diferentes grupos. Com efeito, na tabela 129 abaixo verificamos que a significância é inferior a 5%, o que significa que está assegurada a homogeneidade.

Tabela 129 – Teste de Box da homogeneidade da matriz de covariância

Box's M	31,030
F	1,614
df1	18
df2	4438,289
Sig.	,048

Já na tabela 130 abaixo, dando conta dos resultados dos testes multivariados, é notório que, por um lado, as diferenças das percepções sobre a Inclusão a nível das três dimensões (*culturais, políticas e práticas*) são estatisticamente significativas ($\text{sig.} = .000$) e, por outro, que há efeito de interação entre os fatores Inclusão e Estatuto (alunos sem NEE, alunos com NEE, encarregados de educação e professores), por ser a significância .001.

Se confirma a hipótese de que são estatisticamente significativas as diferenças entre as percepções dos diferentes elementos da comunidade educativa sobre a inclusão nas escolas técnicas. Estes dados vêm demonstrar a convergência das percepções dos diferentes sujeitos, colocando as duas escolas como emergentes em matéria de inclusão escolar.

Tabela 130 – Teste multivariados: percepção dos sujeitos sobre a inclusão

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Inclusão	Pillai's Trace	,047	16,923 ^a	2,000	681,000	,000
	Wilks' Lambda	,953	16,923 ^a	2,000	681,000	,000
	Hotelling's Trace	,050	16,923 ^a	2,000	681,000	,000
	Roy's Largest Root	,050	16,923 ^a	2,000	681,000	,000
Inclusão * Estatuto	Pillai's Trace	,032	3,731	6,000	1364,000	,001
	Wilks' Lambda	,968	3,738 ^a	6,000	1362,000	,001
	Hotelling's Trace	,033	3,745	6,000	1360,000	,001
	Roy's Largest Root	,027	6,132 ^b	3,000	682,000	,000

A confirmação dessa hipótese é reforçada pelos resultados do teste de esfericidade de Mauchly que, segundo Martinez e Ferreira (2010: 136) “(...) mede a igualdade de variâncias das diferenças entre os níveis de tratamento.” Os dados da tabela 104 abaixo asseguram a esfericidade, dado que a significância ($\text{sig.} = .428$) é superior a 5%.

Também é verdade, que o facto de os dados nos terem conduzido à conclusão de que as duas escolas são ainda emergentes em matéria de inclusão desafia-nos para a meta-análise, sobretudo, porque o propósito do presente estudo não é, simplesmente, descrever a situação ou, se preferirmos, responder «o quê». O mesmo é dizer que, a par da identificação dos aspetos que vêm reclamando uma maior atenção, se nos impõe perceber «o porquê» e, conseqüentemente, apresentar propostas no sentido da melhoria das situações analisadas.

Sendo assim, procuramos saber, junto dos diferentes inquiridos, que aspetos consideram prioritários, o que nos levou a questionar o seguinte.

Pergunta18: Haverá, ou não, diferenças entre os diferentes sujeitos inquiridos no que concerne aos aspetos prioritários

Hipótese18: (H₁) São significativas as diferenças entre as perceções dos inquiridos sobre os aspetos mais prioritários nas duas escolas.

(H₀) Os sujeitos inquiridos coincidem em termos de aspetos que consideram mais prioritários.

A tabela 129 que se segue mostra que, em termos globais, a primeira prioridade para 246 inquiridos deve ser a melhoria dos espaços e a aquisição de recursos de apoio às aulas. De seguida temos 210 que entendem que ela deve incidir na melhoria da gestão escolar. Para 204 inquiridos a prioridade deve ser a Formação de professores.

Comparando os sujeitos entre si, vemos que, para os alunos sem NEE, a primeira prioridade no sentido de tornar as escolas onde estudam em espaços mais inclusivos deve ser a melhoria dos espaços e a aposta na melhoria/aquisição/adaptação de recursos (com 199 casos), como segunda prioridade apontam para a aposta na melhoria da gestão escolar (com 161 casos) e como terceira prioridade aponta para um investimento na formação de professores (com 140 casos). Já para os alunos com NEE, a primeira prioridade deve ser a formação de professores (com 11 casos). Entretanto, os alunos com NEE colocam como segunda prioridade a melhoria dos espaços e a aposta na melhoria, aquisição e/ou adaptação de recursos.

De acordo com a tabela 131 que se segue, para os pais ou encarregados de educação o aspeto mais prioritário (6 casos) é a melhoria da gestão da escola, sendo que lofo a seguir colocam a aposta na formação de professores (4 casos); vemos que os professores consideram como prioritários, em primeiro lugar a melhoria da formação que se recebe (49 casos) e como segunda prioridade coloca a melhoria da gestão da escola (40 casos). Há uma afinidade entre os professores e os alunos com NEE no que se refere á primeira prioridade, pois ambos apontam a formação de professores. Esta tabela mostra que a melhoria da relação escola-família é o aspeto menos apontado, mesmo sabendo que do enorme fosso que existe na relação escola - família.

Tabela 131 – Estatuto * Prioridade n.º 1

			Prioridade n.º 1				Total
			Espaços e recursos	Formação de professores	Gestão escolar	Relação Escola-Família	
Estatuto	Alunos sem NEE	Count	199	140	161	20	520
		Expected Count	186,5	154,6	159,2	19,7	520,0
	Alunos com NEE	Count	9	11	3	0	23
		Expected Count	8,2	6,8	7,0	,9	23,0
	Encarregados de educação	Count	0	4	6	0	10
		Expected Count	3,6	3,0	3,1	,4	10,0
	Professores	Count	38	49	40	6	133
		Expected Count	47,7	39,6	40,7	5,0	133,0
	Total	Count	246	204	210	26	686
		Expected Count	246,0	204,0	210,0	26,0	686,0

A tabela 132 que se segue mostra que o resultado do teste de independência do Qui-Quadrado ($\chi^2 = 46,517$ com $gl = 9$ e $sig = .000$) é inferior a 5%. Este resultado permite rejeitar a H_0 que aponta para a semelhança das médias das sugestões apresentadas pelos sujeitos. Ou seja, as diferenças entre as percepções dos diferentes sujeitos são estatisticamente significativas.

Tabela 132 – Resultado do teste de independência do Qui-Quadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,517 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	58,341	9	,000
Linear-by-Linear Association	4,853	1	,028
N of Valid Cases	1128		

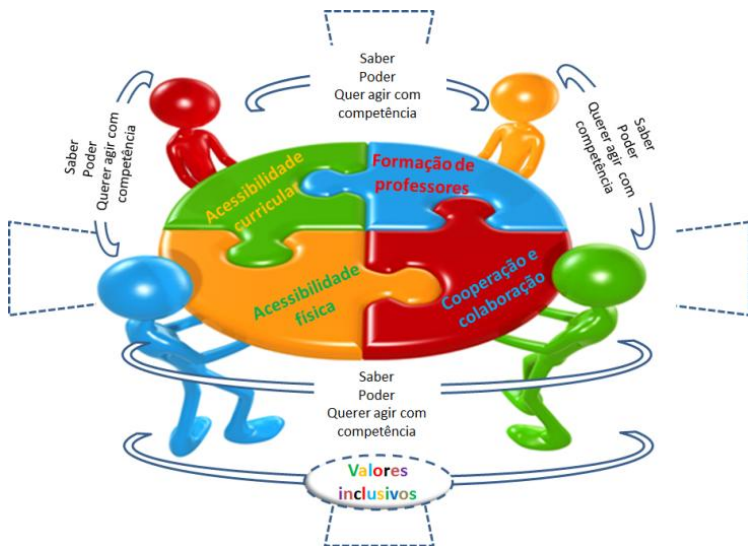
Conforme os inquiridos, as grandes prioridades nas duas escolas neste momento são a formação de professores, a melhoria da gestão da escola e a melhoria dos espaços e dos recursos. Todavia, entendemos que nesta lista deve constar a aposta na melhoria da relação escola-família para que possa haver um trabalho de interajuda, no apoio aos alunos nos estudos e na prossecução dos objetivos académicos nos finais dos anos letivos e, em extensão, da inclusão.

Para complementarmos as análises feitas até aqui, se justifica um reagrupamento destes mesmos indicadores em cinco novas categorias de análise e associá-los à perspetiva de Le Boterf (2002) no que toca ao conceito *agir com competência*. Corroborámos com Le Boterf (2002) que *agir com competência* pressupõe *o saber agir, o querer agir e o poder-agir* e que isso significa uma conjugação de várias habilidades, de forma individual ou em grupo, com o intuito de analisar

uma situação que se revela crítica e incerta em termos de desfecho final e chegar a decisões assertivas, objetivas e exequíveis. Com efeito, o resultado desta combinação resultou na figura 18 abaixo e nos termos que, também, a descrevemos.

Isso requer colocar em pauta, segundo Benians (1996), a vontade, o pensamento e a sensibilidade. Para que a nossa educação conheça dias melhores, dos nossos agentes educativos se requerem vontade/querer agir, pensamento positivo/poder agir (*empowemwnt*) e sensibilidade/querer agir em prol da promoção da qualidade da educação.

Figura 17 – Modelo aventuinha, adaptado das contribuições de Benians (1996), Booth e Aiscow (2002), Le Boterf (2002)



Legenda

- Bonecos:** Representam, simultâneo, as pessoas em interrelação, interagida, diálogo, enfim, partilhando conhecimentos e experiências.
- Arcos:** Representam complementaridade entre sujeitos, ideias, forças, sentimentos e axiologia educacional²⁵.
- Azul:** Representa a cor mais forte da bandeira de Cabo Verde, os mares que cercam as ilhas e o profissionalismo que se requer dos professores.
- Laranja:** Simboliza a valiosa contribuição da Espanha para a realização desta tese e o pôr-do-sol, traduzindo a mensagem do dever cumprido.
- Vermelho:** Simboliza a paixão que devemos ter no que fazemos, o sangue que circula nas nossas veias e que atinge o auge na presença de injustiça, negligência e descaso.
- Verde:** Simboliza a esperança de que as coisas mudem, que a vida das pessoas menos favorecidas melhore.
- Palas tracezadas:** Simbolizam a inter-relação entre disciplinas, a necessidade de profissionais em domínios e áreas específicos, mas que actuam eivados pela perspectiva transdisciplinar.

7.3 Breves considerações finais do capítulo

Como podemos verificar, ao longo deste capítulo, fomos tendo a oportunidade de descrever as diversas situações que estiveram em discussão, bem como interpretá-las à luz das teorias tidas como referências, acompanhadas de algumas medidas que julgamos serem pertinentes.

²⁵ Importa sublinhar que aqui referimos à axiologia que, segundo Marques (2000: 22) consiste na teoria dos valores morais e dos ramos da filosofia que procede ao estudo dos valores.

Esta parte empírica, marcada pela discussão dos aspetos relacionados com a escola e com os elementos envolvidos com sua dinâmica, tendo como referências as linhas de orientação da EI, proporcionou-nos elementos para concluir sobre o estado da arte das duas escolas face aos desafios da EI ou, mais precisamente, sobre os pontos fortes e pontos fracos relacionados com as *culturas, políticas e práticas* e, em especial, com a formação do corpo docente.

Ofereceu-nos pistas que, depois de analisadas com um sentido crítico e compromisso de fazermos parte desse processo de transformação que se revela de extraordinária importância, a bem das escolas técnicas e da educação em Cabo Verde, de uma forma geral, desafia-nos a apresentar propostas que possam contribuir para os reajustamentos que se revelam necessários para o assumir de uma identidade inclusiva. Para nós, assumir a identidade inclusiva, à luz das duas realidades observadas, pressupõe, entre outras prioridades, a diminuição e/ou amortecimento dos impactos dos fatores de risco de insucesso e abandono escolares dos alunos, evidenciados pelas características dos contextos e dos sujeitos que nestes convivem no dia-a-dia.

Começando pelos aspetos positivos observados, temos a assinalar os que nos parecem ser de maior importância. Entre outras atividades inclusivas de realce, tivemos a oportunidade de registar a presença de grupos recreativos que se reúnem num espaço-tempo extra-aula, para realizar atividades desportivas, formativas e recreativas, proporcionando aos alunos momentos de convívio, aprendizagens significativas, desenvolvimento e crescimento enquanto pessoa. Estamos a falar de mini-torneios entre turmas que vão desde o futebol ao corfebol, passando para o basquetebol, andebol e voleibol, bem como de atividades ligadas à música, à capoeira e ao carnaval, concursos que visam descobrir talentos escondidos nas mais diversas áreas.

Vivenciamos, na ETGDH, a prática de afixação nas paredes de frases em inglês para permitir aos alunos a familiarização com vocabulários e com a utilização dos tempos verbais, a autocorreção. Entendemos que esta prática deve ser aproveitada a nível de outras disciplinas como Português, Matemática, Estudos Científicos/Física, Estatística, Informática, e de todas as escolas do ES e outros níveis de ensino, à semelhança do que acontece noutros países.

Esta prática encontra-se documentada na literatura científica que retrata as “boas práticas” educativas. Como exemplo temos a proposta de Yattes, Cuthrell e Rose (2011), que sublinham que o recurso à colocação das palavras nas paredes é uma realidade, em muitas salas de aula do

ensino fundamental para ajudar os alunos a construir seu vocabulário, a aumentar a compreensão e a retenção de termos e vocábulos novos, à medida que vão aprendendo a ler. Contudo, sugerem como esta prática pode ser melhor rentabilizada. O que é natural, já que as paredes podem se revelar insuficientes se a *moda pega*.

Entre as estratégias de gestão desta prática apresentadas por esses autores aparecem:

- Discutir as palavras diariamente, o que contribui grandemente na aprendizagem dos alunos, sobretudo, porque ajuda a manter a parede viva e encoraja a aplicação de palavras, aumentando assim a compreensão e retenção.
- Usar a parede para construir conexões entre as áreas e os níveis de conteúdos, dado que é preciso enriquecer a compreensão e apreciação das palavras.
- Desafiar os estudantes a adicionar palavras novas nos seus cadernos diários ou computadores portáteis, iPad.
- Oferecer aos alunos incentivos para a utilização de palavras da parede.
- Dar aos alunos pontos extras durante as discussões na sala de aula, quando recorrem às palavras disponíveis nas paredes;
- Ajudar os alunos a perceber que as palavras nas paredes são recursos vitais à sua escrita.
- Organizar palavras por áreas de competências, em se tratando de disciplinas sobre idiomas ou arte (traços, tom de humor, tema, estilos e carácter).

O levantamento dos *fatores de proteção* relacionados com os dois contextos observados, levam-nos a deduzir que, por um lado, as escolas técnicas têm uma política mais flexível no que toca à idade de acesso e permanência no ES e, por outro, que a componente prática dos próprios cursos vai mais ao encontro da preferência de muitos jovens na actualidade. É bom não perdermos de vista que os jovens têm demonstrado uma fraca apetência para disciplinas muito teóricas e suspiram abraçar uma profissão que lhes permita obter um meio de subsistência mais imediata. Contudo, reconhecemos que isso acontece com maior frequência quando se trata de jovens oriundos de famílias menos favorecidas material e/ou, espiritual e/ou intelectualmente.

No leque das limitações ou aspetos menos favoráveis à inclusão que, para nós, significa, antes de mais, o sucesso académico dos alunos, sejam estes com ou sem NEE, evidenciamos vários *fatores de risco* de insucesso e abandono escolares com que deparam os alunos das duas escolas. Destaca-se a situação socioeconómica dos alunos e/ou das suas famílias, tais como o despreparo e a indisponibilidade dos pais/encarregados de educação para os apoiar nos estudos e para estarem mais próximos das escolas e dos professores dos seus educandos. Segundo Sarto Martín (2011: 161), antes da inclusão escolar, é preciso uma atitude inclusiva nas famílias, alegando que “(...) a inclusão familiar refere-se a todas as formas como a família participa no processo inclusivo da criança (mais tarde jovem e depois adulto. Como sente a sua presença, promove o seu desenvolvimento, define objetivos (ou esperanças) para ele.”

Relacionado ainda com os fatores de risco inerente aos próprios alunos e/ou com as suas famílias, temos, por um lado, o insucesso dos alunos nos anos de estudos anteriores e o estar a estudar numa via de estudo que não coincide com a preferência e, por outro, as dificuldades no pagamento das propinas e na aquisição de materiais escolares. Contudo, não podemos ignorar que o estar a estudar numa via de estudo que não vai ao encontro da preferência de muitos alunos prende-se, muitas vezes, com a iniciativa das escolas onde antes estudavam sem auscultar os alunos e os seus respetivos educadores.

A nível dos contextos escolares estudados, apurámos uma incipiente preocupação com a tríade que Maset (2011: 49) considera fundamental para o atendimento da diversidade: a aposta no “ensino individualizado”, atendendo as características de cada aluno, a aposta na “autonomia dos alunos”, que pressupõe o recurso a estratégias de E-A que despertam o interesse dos alunos para a pesquisa e para a descoberta (individual ou em grupo), e a aposta na “estruturação colaborativa da aprendizagem”, que significa a promoção do espírito de interajuda, a coresponsabilizar os alunos na aprendizagem dos seus pares.

Essa incipiente cultura de trabalho cooperativo entre os alunos é decorrente das estratégias educativas que os professores utilizam, da forma como estes organizam as atividades da sala, limitando-se, quase exclusivamente aos métodos expositivos (ditar ou redigir a matéria no quadro). Maset (2011: 51) chamaria de “organização de atividade competitiva”, no qual cada aluno trabalha sozinho, vendo os seus pares como rivais, acredita que aprende mais dos que os

outros e acredita que só o professor é capaz de lhe ensinar. Diremos, também, que para que os alunos ganhem o gosto pelo trabalho cooperativo, desenvolvam o espírito de entre ajuda, é fundamental que vivenciem, nas escolas onde estudam, esse espírito entre os professores, entre estes e os alunos e entre ambos, a direção e os demais elementos da comunidade educativa.

Morgado (2011) defende que em vários estudos ficou comprovado que as práticas de cooperação entre os alunos realizadas no âmbito de programas de EI proporcionaram benefícios extraordinários tanto para os alunos com ou sem NEE (aumento dos rendimentos académicos, diminuição do absentismo e dos problemas comportamentais e disciplinares, aquisição de valores positivos face à diversidade e diferenças individuais, aumento da empatia) como para os professores e técnicos (crescimento profissional, incremento da autoconfiança, da confiança nos seus pares e nos alunos, mesmo quando estes últimos manifestam dificuldades de aprendizagem).

Deparamos com barreiras arquitectónicas (acessos condicionados devido à irregularidade dos pisos, presença de buracos nos pavimentos, recursos de apoio às aulas muito limitados, número insuficiente de ferramentas para as práticas oficinais, ausência de dispositivos de comunicação e sinalização para facilitar a circulação na escola, especialmente às pessoas com deficiência ou incapacidade ou dificuldades na visão).

A nível da gestão destaca-se a fraca aproximação das escolas à família, a ausência de projectos educativos e da cultura de adaptação curriculares para atender às NEE dos alunos, para minimizar os problemas comportamentais que emergem, muitas vezes, em termos de prática de *bullying* que é desencadeada por pequenos grupos de jovens que espelham défices de socialização e da intolerância. Referimo-nos à chamada *anomia social* (conflitos de gerações, valores, interesses, sensibilidade, poder, entre outros, sem ignorarmos os conflitos entre hábitos genuinamente rurais e os hábitos característicos dos meios urbanos, convertendo num *modus vivendi* que não é nem urbano nem rural, numa falta de coesão social).

A falta de uma cultura de adaptações curriculares evidencia a persistência na homogeneização das *culturas, políticas e práticas*, mesmo num cenário marcada pela diversidade humana. Estamos a falar de um contexto que reflecte o retrato da história da educação do século XX feito por Nóvoa (2009: 85), o qual impugna a sua continuidade, alegando que os tempos actuais exigem uma abertura à diferença a nível das várias acepções da liberdade que passamos a citar:

- a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
- b) liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
- c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

Verificámos a ausência de uma política de formação contínua de professores, o que se traduz no despreparo e indisponibilidade de um grupo significativo de professores para o atendimento à diversidade, a incipiente aposta na melhoria dos laboratórios onde são realizadas as práticas oficinais, a incipiente aposta na parceria com as comunidades de onde emergem o público-alvo com características, necessidades, expectativas e motivações cada vez mais complexas, a fraca rotatividade dos elementos da direcção, o afastamento entre a escola e as famílias dos alunos.

Do desequilíbrio entre os fatores de proteção e os fatores de risco, sendo que estes superam aqueles, leva-nos a concluir as duas escolas são emergentes em matéria da inclusão. Os argumentos derivam, naturalmente, das perceções dos diferentes inquiridos. Isto significa que as escolas não deram ainda passos decisivos no sentido de atenderem à diversidade da sua actual população estudantil e menos ainda para atender aos possíveis novos desafios que se lhes coloca nos próximos tempos, de se tornarem em locais de preferência de jovens com maiores limitações e das suas respectivas famílias, seja no que toca à orientação e mobilidade, ao acompanhamento das aulas e à construção de aprendizagens significativas.

Das três dimensões da inclusão, as *culturas* são mais apreciadas, apesar de alguns dos seus indicadores terem registado índices de discordâncias da maioria dos inquiridos. Referimo-nos aos indicadores «A.2.2 - Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão» e «A.2.6 - A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação», o que significa que, para a maioria dos inquiridos, a filosofia de inclusão é partilhada por todos.

Conclusão

Caminante,

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

António Machado, *O Canto da Filosofia*

No poema *Caminante*, que aparece em epígrafe vemos que o seu autor, o poeta espanhol António Machado ressalta, entre outros aspetos, a necessidade que temos todos de assumir o nosso destino, de sermos criativos e inovadores em termos de pensamento e ação, enfim, de agarrarmos uma oportunidade quando ela aparece, porque uma vez perdida pode nunca mais aparecer, mesmo que o caminho (se houver) se revela como deveras difícil de percorrer.

Conscientes de que connosco as coisas não seriam diferentes, desde sempre estivemos convictos de que teríamos muitos obstáculos a ultrapassar, dado que com a presente investigação nos propusemos diagnosticar nas duas escolas as características do ambiente e do processo nos quais estão envolvidos os principais agentes da comunidade educativa que se demarcam ou como fatores de risco ou como fatores de protecção ao insucesso e abandono escolares, dando uma especial atenção à formação que os professores têm vindo a receber face à abordagem da EI que,

como sabemos interpela-nos para a criação de condições que vão ao encontro das necessidades dos alunos, sejam estas físicas, intelectuais, sensoriais e emocionais.

Ema vez chegados a este ponto, estamos, conscientes de que qualquer pessoa ao ler o presente trabalho e caso tenha encontrado motivos para continuar até chegar esta parte, espera ver explanadas os desfechos no que respeita ao estado da arte dos processos e procedimentos conducentes à inclusão nas duas escolas analisadas a partir da triangulação entre o discurso teórico veiculado pela comunidade científica e as perceções dos diferentes sujeitos que vivenciam *in loco* o quotidiano das duas escolas a nível das *culturas, políticas e práticas*.

Tendo isto em presença, importa que façamos referência às questões e/ou hipóteses de investigação pelas quais orientámo-nos ao longo de todo este processo. Iremos também referir sobre os procedimentos metodológicos adotados na recolha de dados empíricos, à novidade que, acreditamos, ter trazido com o estudo e a sua importância para uma melhor compreensão do fenómeno investigado e, por fim, às pistas ou sugestões que visam a melhoria do contexto investigado e desafiar os demais interessados para futuras investigações.

Nesta linha, como uma primeira observação a fazer é que este estudo permitiu-nos apurar que somos felizes por fazermos parte de um contexto histórico que aborda e reflecte sobre a inclusão e, de certa forma, aplaude as iniciativas que visam assegurar o direito à igualdade e equidade em contraposição às posturas exclusivas e xenófobas, que vão desde receios, medos, superstições, frustrações, às práticas desumanas como o abandono de pessoas com deficiência nas florestas ou o extermínio em valas comuns, ocorridas na Grécia Antiga, segundo vários autores.

Apurámos que, para falarmos hoje da inclusão e da EI, foi preciso séculos e mais séculos de muito sofrimento e descaso, e, também, que sempre houve quem manifestasse veemente o seu repúdio para com as atitudes desumanas acima referidas, lutando e reivindicando incansavelmente pela restituição de um direito que é de qualquer cidadão, o direito à igualdade de oportunidades. Em relação a Cabo Verde, já se despontam ganhos consideráveis em prol das pessoas com deficiência, e isso se deve muito às associações, as quais vêm dando um contributo muito valioso no sentido da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Todavia, nunca é demais retomar a ideia de que para o revitalizar da vontade de fazermos mais, a bem dessas pessoas, estamos a uma distância considerável em relação aos países que já estão avançados em matéria da inclusão social. São visíveis as nossas fragilidades a nível das barreiras arquitetónicas e urbanísticas ou ambientais. Se nestes países a EI já é uma realidade, em Cabo Verde as experiências são ainda incipientes e a prática caminha a um ritmo lento, no que toca à criação e/ou de adaptação de estruturas físicas, ao desenvolvimento e multiplicação de recursos, à capacitação dos professores e outros profissionais, levando a que persistam altas taxas de insucesso e abandono escolares e, por extensão, da exclusão social.

À luz das perceções dos inquiridos (alunos com e sem NEE, encarregados de educação e professores), a ETGDH e a ESPCR são emergentes em matéria da EI. Ora, o facto de serem emergentes significa que, pelo menos, 50% dos sujeitos concordam inteiramente ou concordam até certo ponto que as duas escolas são inclusivas.

Comparando as perceções dos inquiridos entre si, foi possível constatar que os alunos com NEE têm uma perceção mais favorável das suas respetivas escolas no que respeita à Inclusão. Destacamos esta situação pelo facto de acreditarmos que são os alunos com NEE que mais sentem as fragilidades da escola no que respeita à acessibilidade, aos recursos de apoio ao processo E-A e a nível das relações humanas. Este facto não pode ser entendido como indicador de que as duas escolas reúnem as condições que se exige a uma escola inclusiva, que se trate de uma escola capaz de responder às necessidades específicas dos alunos que nela vêm estudando e, muito menos. Na verdade, se continuarem assim não farão parte das preferências dos futuros alunos que com NEE mais profundas, sejam estas a nível temporário ou permanente.

Ficaram evidenciadas iniciativas muito positivas, as quais podem servir de reforço às que existem noutras escolas. Deste grupo destacam-se a presença de grupos recreativos, a utilização das paredes das salas de aula como recurso educativo, o facto de serem mais flexíveis com os alunos em relação à perda do direito de continuar a estudar no ES público por motivos de reprovação. Contudo, este último aspeto requer um certo cuidado. Cada caso deve ser analisado de forma isolada em relação aos demais e com critérios rigorosos e transparentes, para se evitar que, por um lado, o/a aluno/a não se sinta injustiçado/a e, por outro, para que não seja reforçada a reserva que sociedade cabo-verdiana tem do Ensino Técnico-profissional.

Já no grupo dos fatores de risco verificados deparamos com uma lista mais extensa. Destacam-se a perceção menos favorável manifestada pelos inquiridos em relação às *políticas*. Esta perceção se deve ao facto de haver poucas iniciativas que visem proporcionar a equidade entre os alunos, uma vez que há problemas a nível da acessibilidade (ausência total ou presença muito limitada de rampas na entrada dos edifícios e nos diversos espaços da escola, ausência de barras de apoio horizontais nas casas de banho). Constatamos que as instalações sanitárias não dispõem de um espaço livre que permita a manobra de uma cadeira de rodas que precisa. Há ainda a notar a degradação e/ou disformidade dos pisos, a ausência de PEE e de PEIs, a fraca cooperação entre os diferentes agentes educativos

Quanto aos alunos com NEE, importa referir que, a par das fragilidades com que se deparam nas escolas onde estudam, como vimos, se mostraram menos críticos; deparamo-nos com fragilidades dos encarregados de educação a nível da qualificação académica, pois vimos que de entre os inquiridos, apenas um é habilitado com curso superior, sendo a larga maioria habilitada com 12.º ano ou antigo Ano zero, o que significa que muitos sentem dificuldades quando, por exemplo, tentam apoiar os seus educandos no estudo.

Entre outros fatores de risco de insucesso e abandono escolares nas escolas estudadas, regista-se o distanciamento entre a escola e a família, a ausência de planos de transição dos alunos com NEE do EBI ao ES e o facto de muitos encarregados de educação, incluindo os seus cônjuges, desempenharem profissões que lhes permitem um rendimento muito aquém do custo de vida actualmente. Esta situação é deveras preocupante e deve, quanto a nós, merecer uma atenção muito especial da parte das entidades competentes, porque esses rendimentos não são suficientes, mesmo que sejam utilizados estritamente para a satisfação das necessidades básicas. A título de exemplo e para comprovar, referimos que os 10 encarregados de educação dos alunos com NEE inquiridos exercem um total de sete profissões diferentes e algumas destas profissões são altamente desgastantes e não estão entre as mais prestigiadas social e financeiramente, principalmente quando as mesmas não são certificadas.

Este facto vem confirmar a perspectiva de UNESCO (2009: 5), quando chamou atenção que a pobreza, a par de outros fatores, afeta grandemente a educação, alegando que:

Actualmente, 75 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria, de los cuales más de la mitad son niñas, no están escolarizados. Siete de cada 10 de esos niños viven en el África subsahariana o en Asia meridional y occidental. La pobreza y la marginación son las causas principales de la exclusión en la mayor parte del mundo.”

Chiavenato (1999: 93), por seu turno, alertou uma década atrás que

(...) se alguma necessidade mais baixa deixar de ser satisfeita durante muito tempo, ela se torna imperativa, neutralizando o efeito das necessidades mais elevadas. A privação de uma necessidade mais baixa faz com que as energias do indivíduo se desviem para a luta pela sua satisfação.

Após recolha de evidências, reforçamos a nossa convicção de que o insucesso e abandono escolares e experiências de reprovação dependem de um leque diversificado de fatores que se manifestam a nível das características e/ou da personalidade do/a aluno/a, de entre os quais se destacam a falta de gosto pelos estudos, de motivação, de interesse, sendo que estas atitudes se reflectem através das notas baixas que obtêm nas disciplinas nucleares, de frequentes atrasos na chegada às aulas ou de frequentes saídas mais cedo das aulas e de problemas de comportamento.

Não podemos ignorar as características da escola, especialmente, no que respeita ao tipo de liderança pela qual orienta a sua gestão e as competências dos professores na gestão da dinâmica da sala de aula. Entretanto, constatamos também que o insucesso e abandono escolares, nessas escolas, estão relacionados com fatores que vão desde as características da própria família no que toca à situação socioeconómica, ao nível de instrução, à profissão que desempenha o encarregado de educação e ao grau de acompanhamento do/a educando no processo formativo até à qualidade da interação entre esses subsistemas e entre eles e a própria sociedade.

Por tudo isso, para a melhoria do sistema educativo e das escolas técnicas, deixamos de seguida algumas sugestões, por acreditarmos que, se forem bem equacionadas, podem, a par de outras medidas, contribuir para que as nossas escolas, especialmente as escolas técnicas, alvo do nosso estudo, em parceria com as demais entidades, cumpram integralmente a sua missão. Passamos, então, a enumera-las e problematizá-las.

Tendo em conta que o tema, que estivemos a investigar, retrata o risco de insucesso escolar e profissional a que uma parte significativa dos alunos estão sujeitos, pelas razões referidas e discutidas ao longo do presente trabalho, reiteramos que uma das medidas a adotar é:

- A aposta na prevenção: união entre os diversos sectores da sociedade na procura de medidas activas e não simplesmente reactivas.

Mesmo reconhecendo que a prevenção deve estar na agenda de qualquer instituição que presta o serviço público, esta postura se revela como um imperativo para aquelas que têm a missão de assegurar a educação ou a saúde.

Aliás, Benedetto Saraceno, Director do Departamento de Saúde Mental e Abuso de Substâncias da Organização Mundial da Saúde, no relatório da Organização Mundial de Saúde, intitulado *Prevenção de Transtornos Mentais* (do Inglês *Prevention of Mental Disorders*), publicado em 2004, sublinha que as autoridades de saúde pública e profissionais de saúde devem assumir um papel de liderança no que respeita à elaboração e à implementação de programas de prevenção de doenças mentais. Acrescenta que devem trabalhar em parceria com outras entidades na divulgação de mensagens-chave que são, em simultâneo, cientificamente precisas, fácil de entender e prático o suficiente para agir.

Daí decorrente, evidenciamos esta preocupação, que partilhamos, com uma proposta:

- Um modelo para a gestão da formação técnico-profissional (fig. 18) em Cabo Verde.

Através deste modelo, enalteçemos a cultura do diálogo, a pareceria, a cooperação, a colaboração, a interajuda entre os diferentes sectores e instituições da sociedade no combate à exclusão escolar e profissional.

Propomos ainda:

- Melhoria do acesso.

Isto passa, naturalmente, pela remoção dos pisos danificados, construção de rampas, colocação de elevadores ou plataformas móveis ou ascensores para permitir o acesso aos pisos superiores, inserção de formas de comunicação e sinalização visual, tátil e sonora nos edifícios, mobiliários e equipamentos.

- Maior rotatividade dos responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa (Assembleia da Escola, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina.

Isso permite que todos demonstrem competências em domínios que não sejam estritamente relacionados com a sala de aula e se sintam mais envolvidos com os desafios ligados com as novas funções. Aliás, Chiavenato (1999: 99) sublinha que “(...) as limitações tecnológicas de alguns cargos podem, muitas vezes, restringir ou mesmo impedir a plena utilização de fatores motivacionais e do enriquecimento do cargo.”

- Criação de um Conselho Geral de Professores.

Conforme as propostas de Marchesi (2010), a criação deste conselho permite fortalecer a coesão profissional dos docentes e servir de interlocutor junto do Governo e de outras entidades da sociedade, em defesa do prestígio profissional, contando sempre com a colaboração entre o Ministério de Educação e as Administrações educativas, na definição de orientações para a praxis educativa e para a ética profissional. Daí que avançamos com mais uma aposta:

- Um novo modelo de formação de professores.

Haverá que começar com a reestruturação dos planos curriculares, passando estes a dar uma maior relevância à prática e a contemplar temáticas relacionadas com o atendimento à diversidade na escola. A configuração do plano de formação de professores para os tempos que correm requer, segundo Gonzáles Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011), assumir que a prática:

- permite identificar as rotinas e, conseqüentemente, julgá-las e analisá-las sob diferentes perspectivas;
- ajuda os futuros professores a tornarem-se mais conscientes das dinâmicas da sala de aula e do significado do conhecimento em ação, dado que este é construído a partir da sua própria experiência;
- se revela extremamente útil na medida em que possibilita o potencial professor um diálogo significativo sobre o conhecimento que é colocado em ação com o tutor ou supervisor, permitindo tanto quem está em formação

como quem a monitoriza manifestar uma maior consciência sobre a performance: a análise da partilha de conhecimentos em ação será um prelúdio interessante para o estudo de processos mais complexos, tais como reflexão na ação e reflexão sobre a ação e reflexão na ação.

Acrescentam Gonzáles Sanmamed e Fuentes Abeledo (2011: 62) que “(...) en el Practicum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace.”

Por outro lado, consideramos ser preciso contemplar no plano de formação de professores

- Integração de disciplinas opcionais que abordam estratégias educativas viradas para os diferentes tipos de NEE.

A nossa preocupação é que na formação os professores tenham a oportunidade de simular estratégias educativas que vão ao encontro das necessidades das NEE mais comuns. O que vai resolver o problema dos défices dos professores não é a aposta em formação de curta duração como tem sido na maioria dos casos. Em relação a isso, Day (2004:177) adverte que: “Muitas oportunidades de formação rápidas não satisfazem as necessidades motivacionais e intelectuais dos próprios professores a longo prazo (...) não conseguem orientar directamente os comprometimentos emocionais dos professores”. Isto significa a substituição das medidas rápidas por medidas consistentes, excluindo a tentativa de obter respostas mágicas em tempos recordes. Na formação é fundamental promover seminários entre professores experientes e os que vão iniciar a carreira. Propomos, então:

- A conceção de um sistema de compensação.

Esta conceção não pode ser apenas financeira. Deve optar-se pela actualização técnico-científica de forma a despertar os professores para as ações de formação que são oferecidas, contando com fracas aderências, devido a várias razões, entre as quais se destaca a mais perigosa – a mania de muitos pensarem que não há mais nada a aprender, devido aos vários anos de docência. Para Schön (1998: 72): “Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismo como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión. (...) para ellos, la incertumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad”.

Vários autores apelam os decisores neste sentido, podemos citar, por um lado, Baron e Armstrong (2009: 30) advogam que “(...) se os trabalhadores investirem o seu capital humano, querem ter um retorno não só sob a forma de oportunidades de crescimento e realização mas também em termos de valorização por parte do empregador” e, por outro lado, Estebanz García (2010: 25), o qual considera que a direção da escola deve encontrar formas de compensação ou gratificação. A compensação aqui é entendida como algo material e espiritual. Surge, por isso, da nossa parte a proposta de:

- Adopção de um novo modelo de recrutamento e selecção de professores.

Apontamos para um modelo que valoriza o conhecimento dos professores, expresso em *curriculum vitae*, mas, também, na sua capacidade de conduzir a aula, no domínio de estratégias de diferenciação pedagógica para atender a diversidade, na sua relação com os alunos, no espírito inovador, na dedicação à pesquisa, na disponibilidade para cooperar com os seus pares.

Isto requer uma maior aproximação universidades – escolas do ES, a incorporação no sistema nacional de formação de professores do *modelo de implantação do ano de indução*, à semelhança do que vem acontecendo em Estónia e, mais precisamente na Universidade de Tallinn. Segundo Eisenschmidt (2008: 126), este modelo visa: “(1) apoiar a adaptação dos professores principiantes às escolas enquanto organizações, (2) desenvolver mais além as competências adquiridas na formação inicial e (3) proporcionar apoio na resolução de problemas causados pela inexperiência do professor principiante.”

Sustentado por estas ideias, o modelo virá a ser concebido em função da realidade em causa, dos alunos que se constituirão como seus destinatários, não esquecendo o apoio e a monitorização do professor que inicia a carreira, atitudes defendidas por García Ruso e Montero Mesa (2009), ao sustentarem que a formação contínua é decisiva para o acompanhamento das mudanças socioeconómicas e culturais próprias da sociedade do conhecimento, em que nos situamos. Esta preocupação com a formação de professores leva-nos a evidenciar os resultados que com essa formação pretendemos alcançar, isto é, o sucesso educativo numa abrangência que só a EI pode atingir. Daí que realcemos;

- A aposta num sistema de valor agregado, por ser uma medida que se revela como muito poderosa quando se quer que o/a educando/a se destaque em termos de aprendizagem, superando as influências negativas herdadas na família ou na comunidade de pertença.
- A adopção pelo Sistema Educativo cabo-verdiano de um Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade das universidades, à semelhança do que acontece em muitos outros países.

Estas medidas irão permitir às nossas instituições de Ensino Superior uma melhor familiarização com os critérios que, normalmente são utilizados em estudos internacionais para definir o *ranking* das melhores universidades a nível mundial. Basta lembrarmos que, em 2011, foi publicado uma lista das melhores universidades no mundo, liderada pela Universidade de Harvard. Lembramos que, para Esteban García (2010: 24-25), a avaliação das universidades deve ocorrer em torno de sete grupos de indicadores, são eles:

- La cualificación e formación del profesorado
- La programación docente
- Los recursos educativos e la función directiva
- La innovación e la investigación educativa
- La orientación educativa y profesional
- La inspección educativa
- La evaluación del sistema educativo

Importa, pois, neste momento conclusivo/prospectivo, rentabilizar as ideias deste autor, fazendo-as emergir no ambiente da sala de aula, assim reconhecendo como necessárias:

- a diversificação e adequação das estratégias didáctico-pedagógicas (trabalhos em grupos e individualmente, pesquisa orientada na biblioteca e na Internet, *webquest*, uso das plataformas como moodle, *softwares* educativos;
- a diversificação de estratégias de avaliação;
- a flexibilização do horário para permitir que determinados alunos iniciem o dia escolar em função das suas próprias necessidades;

- a melhoria do clima de sala de aula para viabilizar que todos os alunos participem, partilhem as suas experiências, aprendam com o professor, depositem total confiança neste e nos seus pares.

Esta preocupação com a promoção de um bom clima na sala de aula está devidamente documentada e discutida na literatura sobre a inclusão, a seu tempo abordada e problematizada. Duas obras merecem destaque, neste momento e a propósito do assunto em questão:

- *A paixão pelo ensino da autoria* de Christopher Day, na qual o autor insta os professores a perceberem que um bom ensino é aquele que envolve a cabeça (razão, reflexão, racionalização) e o coração (a emoção, a empatia, aceitação, humor, humildade).
- *On being a teacher: the human dimension*, de Jeffrey A. Kottler e Stanley J. Zehm. Os autores instam-nos a cultivar as relações autênticas. Referem-se às emoções positivas, as quais contribuem para que os alunos percebam a importância do que se lhes propõe aprender, o desenvolvimento a nível do carácter, do intelecto (sentido crítico perante o conhecimento, criatividade e inovação, resolução de problemas), do afetivo (relacionamento interpessoal empatia, equilíbrio emocional, autoestima), do social (tolerância, sentido de justiça, cooperação, solidariedade, preocupação com a comunidades meio ambiente) e do espiritual (respeito por outras perspetivas, crenças).

Com esta caminhada, não podemos deixar de chamar a atenção para a necessidade de:

- um reconhecimento da parte do Governo e da sociedade em geral, de que a sustentabilidade da formação técnico-profissional e a (re)qualificação dos profissionais devem ser integradas e na política fiscal;
- uma articulação entre os diferentes níveis e instâncias de ensino, o grosso do insucesso e abandono escolares ocorre nos primeiros anos, com a transição do EBI para o ES;
- um aumento do número de estágios curriculares ao longo do curso, acompanhados por supervisores que desenvolvam uma atividade de monitoração e reflexão contínua das estratégias pedagógicas;
- uma aposta em boas práticas de formação e inserção profissional e social de pessoas com deficiência, à semelhança do que vem sendo prática noutros países.

Com base em exemplos que tivemos a oportunidade de referir e questionar, reclamamos vias de actuação na nossa realidade cabo-verdiana:

- um Projecto Curricular de Transição à Vida Adulta, especialmente para os casos de deficiências mais profundas;

Este projecto poderá ser concebido à semelhança do que acontece em Espanha, assegurado, sobretudo, por dois diplomas: ORDEN DE 22/1999 e o REAL DECRETO 870/2007, que regulam o programa de emprego com apoio. Também é verdade que esta preocupação faz parte da literatura científica. Destaca-se o livro *Proyecto Curricular de Transición a la Vida Adulta en un Centro de Educación Especial*, que contou com a participação de vários especialistas. Segundo o Ministerio de Educación y Cultura (1999), os programas de formação e transição à vida adulta de alunos com NEE encetam pelas seguintes vertentes de actuação:

- (i). Autonomia pessoal na vida diária.
- (ii). Integração social e comunitária.
- (iii). Orientação e formação para o emprego.

O projeto-piloto, que reclamamos, pode começar na Ilha de Santiago, uma vez que dispomos do Centro de Formação Profissional de São Jorginho que se encontra fechado há alguns anos. Esse centro pode servir tanto para o aperfeiçoamento de professores (de apoio) em estratégias de atendimento à diversidade como de capacitação das pessoas com deficiência a vida adulta.

Essa capacitação pode contemplar áreas transversais e viradas para a convivência e áreas específicas. Referimo-nos, por um lado, às áreas como a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde, a Higiene corporal e sexual, a Autonomia pessoal e, por outro, às áreas de Carpintaria e Marcenaria, de Canalização, de Eletricidade, de Construção Civil, de Informática, de Design, de Horticultura e/ou de afins (desenho de mobiliários e peças, elaboração de cálculos, medições e orçamentos, projetos, croquis). Que num quer noutro caso, deve haver a preocupação de serem aproveitadas as pessoas com deficiência para serem tutores depois de formados nos locais onde fizeram a formação e/ou nos futuros centros.

Reclamamos, ainda:

- A requalificação dos centros de recursos.

- A requalificação dos centros de formação profissional e/ou criação de novas.

Visaria torná-los em unidades de apoio especializado que, no período contrário das aulas, ajudam os alunos com deficiências. Tendo em conta as características de Cabo Verde e as potencialidades da Internet e, corroborando com E. M. Lamas (2009), defendemos a aposta na flexibilidade e diversificação dos canais de promoção da aprendizagem nas universidades. Reforçamos que essas medidas podem ser aproveitadas também a nível das escolas técnicas. E. M. Lamas (2009: 362-363) aponta para a democratização da aprendizagem; sugere:

- Cursos completos/ações de formação, sequencializados/as temporalmente (formação académica e formação profissional);
- disciplinas ou módulos (créditos a capitalizar para a obtenção de um grau ou certificado), a realizar em momentos à escolha do aluno (aprendizagem wide-long life-long);
- infra-estruturas e serviços de apoio pedagógico-didáticos (consulta para reforço/expansão dos conhecimentos básicos para um curso; revistas em linha; e-books; programas em linha; manuais em linha; partilha de boas práticas; partilha de study cases; ...);
- infra-estruturas e serviços de apoio pedagógico-administrativos (registos em linha; horários em linha; avaliações em linha; resultados em linha; venda de materiais em linha; ...).

O que vem ao de cima é a necessidade de rompermos com as práticas associadas ao *paradigma de ensino* a favor das práticas que vêm emergindo no seio do *paradigma da aprendizagem*. No leque dessas práticas, elegemos a de aposta na *comunicação digitalizada*, por se tratar de uma forma de se comunicar que vai mais ao encontro das características das crianças e dos jovens do Século XXI, bem como pela sua versatilidade no que se refere às formas de discurso (*discurso scripto, discurso áudio, discurso vídeo, discurso informo*), pela agilidade que ela confere ao processo de interação entre os três elementos do triângulo pedagógico (professor-saber-aluno) e pela flexibilidade em termos de modalidade de ensinar e aprender (síncrona e assíncrona), segundo Pestana, Nogueira, E. M. Lamas, E. R. Lamas e Rodrigues (2011):

Em sequência do que vimos dizendo, já é altura de incorporarmos o *terceiro cenário* que, segundo Nóvoa (2009), marca os atuais sistemas educativos (mais evoluídos) e se evidencia pelas vantagens que conferem aos próprios sistemas de poderem oferecer à sociedade modalidades distintas de ensino, de promoverem a individualização do ensino, de oferecer novas opções de continuarem os estudos àqueles que se vêm privados da possibilidade de se deslocarem para os centros específicos e com horários pouco flexíveis. Sugerimos, assim:

- Uma especial atenção às novas tecnologias.

Sendo verdade que, por um lado, essas propostas se complementam, por outro, as mesmas coincidem com os novos desafios da Formação Profissional em Cabo Verde, já que no Regime Jurídico Geral da Formação Profissional, na redação que lhe é conferida pelo Decreto-Lei n.º 37/2003, se lê no artigo 7.º que:

- A formação profissional pode ser inicial, em exercício ou contínua.
- A formação profissional inicial visa preparar o formando para a sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando-lhe a aquisição dos conhecimentos e competências necessários para o exercício de uma actividade profissional.
- A formação profissional em exercício destina-se a melhorar, reciclar e aperfeiçoar as competências dos trabalhadores que exercem uma determinada actividade. Esta formação tem um carácter pontual e é desenvolvida para solucionar problemas relacionados com a requalificação de funções ou com as exigências de progressão nas carreiras profissionais.

Reconhecemos e sublinhamos a urgência do Sistema Educativo cabo-verdiano ser oxigenado com trabalhos de investigação sobre a EI, cujos propósitos concorram para um atendimento objetivo da diversidade. Isto significa assegurar que as propostas veiculadas pelos organismos internacionais sejam incorporadas, tendo em vista a redução das assimetrias em termos de direitos à igualdade e equidade. Estamos a falar, neste caso, de estudos que levem em conta a escola no seu todo e as salas de aula em particular. Para melhorarmos as nossas práticas, a aposta na investigação-ação é, sem dúvida, o caminho a seguir. É isso que defendem Ausubel, Novak e Hanesian (1983), quando sublinham que é de capital importância assumirmos que qualquer filosofia da educação que possamos adotar deve estar em estreita sintonia com as complexidades das características que emergem da situação de sala de aula, a começar pela própria diversidade dos alunos, passando para as especificidades destes, em termos de habilidades, disposições, expectativas, e motivações, faixa etária, entre outros aspetos.

A ausência de uma política de aposta na melhoria da acessibilidade, pese embora prejudicar mais os alunos com deficiência, afeta qualquer pessoa com a mobilidade reduzida. Combinando as propostas acima apresentadas com as que fomos tendo a oportunidade de discutir ao longo deste estudo, podemos afirmar que estaremos a trazer para o contexto cabo-verdiano o modelo que se segue (figura 20) que vai ao encontro do modelo de emprego apoiado, cujo propósito era de apoiar na inserção laboram das pessoas com problemas psíquicos.

Esse modelo oferece-nos a oportunidade e responsabilidade de cooperarmos em prol da inclusão escolar, profissional e social dos jovens, especialmente, dos jovens com deficiência. É neste sentido que Genelioux (2005: 57) defende que “(...) de facto, o princípio da inclusão não pode começar e acabar na escola, mas deverá estar presente ao longo de todo o percurso das pessoas em situação de desfavorecimento.” Fernandes (2007: 11) sublinha que há um consenso de que

(...) o maior ou menor grau de empenhamento de um trabalhador está directamente relacionado com a sua motivação e com o valor que dá à manutenção do seu posto de trabalho. São exactamente os que têm mais dificuldades em (e necessidade de) obter um emprego que, ao consegui-lo, dão tudo por tudo para serem competentes e profissionais.

Diremos que, para apoiar a inserção dos jovens no mercado de trabalho:

- o gabinete de orientação profissional deve dispor de uma equipa multidisciplinar;
- as escolas secundárias técnicas devem ser objectos de profundas reformas: a nível dos planos curriculares dos cursos, construção de balneários para permitir os alunos tomarem um banho depois das aulas práticas, mudarem de roupa, entre outros. Na verdade, as nossas escolas técnicas espelham o retrato que Delors *et al.* (1998: 134) fazem do ES, quando sublinham que este nível de ensino “(...) é acusado de ser desigualitário, de estar pouco aberto ao mundo exterior e, de um modo geral, de fracassar na preparação dos jovens, tanto para o ensino superior como para a entrada no mundo do trabalho.”
- a escola deve passar a oferecer uma refeição aos alunos mais carenciados;
- aposta na criação de mini-empresas na própria escola, pois, esta medida permite (i) aos alunos produzirem e/ou prestarem serviços à comunidade, recebendo uma percentagem, (ii) rentabilizar o investimento e (iii) deixar de fazer para depois deitar a baixo.

Mesmo não fazendo parte dos propósitos do presente estudo, desafiamos as autoridades a elevar a fasquia de exigências em termos da educação, a começar pela revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, especialmente, no que toca, por um lado, ao número 2 do artigo 12.º, onde se lê que “ (...) a educação pré-escolar é de frequência facultativa (...)”, pois, ao invés de “frequência facultativa”, defendemos frequência obrigatória, e, por outro lado, o número 2 do artigo 17.º, onde se lê que “(...) ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro”, propomos que o período de tolerância seja o 31 de Março do ano

seguinte, sendo que os pré-requisitos podem ser assegurados com o submeter da criança a um «teste» de acesso, elaborado anualmente por uma equipa do Ministério da Educação.

Sentir-nos-emos satisfeitos se as propostas apresentadas venham a projectar eco junto dos principais responsáveis e dos demais elementos que estão envolvidos com a dinâmica das suas *culturas, políticas e práticas*, contribuindo para a adequação das estratégias didáctico-pedagógicas às características dos alunos, sejam estes com ou sem NEE. Mesmo reconhecendo que possa ser desproporcional almejar que essas propostas sejam extrapoladas pelo universo de todas as escolas do ES, o nosso desejo é que as mesmas sejam extensivas pelo menos a nível de todas as escolas técnicas do país e das que possivelmente terão que aparecer a curto e médio prazo, dada a importância que têm na capacitação profissional dos jovens e na redução do desemprego, da exclusão escolar, profissional e social e no desenvolvimento do país.

O modelo que sugerimos é para enfatizar que se quisermos tornar as nossas escolas em espaços inclusivos é preciso mudarmos a mentalidade, assumirmos o compromisso de tornar a nossa sociedade numa sociedade inclusiva.

Dirigindo, em especial, aos professores – os nossos colegas de profissão –, deixamos aqui um repto no sentido da aposta na formação permanente e que esta tenha como principal pilar a *reflexão sobre a prática*, procurando os ajustes necessários para que a prática de amanhã seja simultaneamente diferente, diversificada, estimulante e desafiante para os alunos. Que a prática de hoje seja melhor do que a de ontem e que a de amanhã seja melhor que a de hoje!

De sublinhar, que quando nos referimos à reflexão sobre a prática estamos a assumi-la à luz da perspectiva de Lamas (2010: 3) focalizada numa tripla dimensão, “(...) a estratégica, a pragmática e a epistémica (...), sendo a *estratégica* mais centrada na planificação para curto, médio e longo prazos, na afectação de recursos que sirvam de catalisadores da performance da comunidade educativa e, em especial do professor e do aluno, na qualidade dos dois principais envolvidos no processo E-A, a pragmática que está mais virada para as questões de utilidade ou finalidade do conhecimento que se pretende construir, a operacionalidade e pertinência desse conhecimento face às características (físicas e psicológicas), aos interesses e expectativas dos alunos, mas, também da sua comunidade de pertença, e, a epistemológica que enceta por aspetos muito importantes que vêm sendo veiculado na literatura científica, tais como a diversificação

de situações de situações de *aprender a aprender*, da gestão e monitorização da progressão das aprendizagens, da socialização da cultura de cooperação entre os professores e os alunos e entre estes e os demais elementos da comunidade educativa.

Para isso, as ações de formação, a autoavaliação e hétéro-avaliação devem ancorar-se na reflexão crítica e na cooperação, conforme as propostas de dois grandes pensadores. A de Freire (2004: 39), quando sublinha que, “(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (...)”, de um lado, e a Senge (1990: 375), ao acentuar que “(...) the practices are activities in by groups. The principles must be understood by groups. And the essences are states of being experienced collectively”

Esta preocupação é traduzida num dos quatro critérios gerais de avaliação da atividade docente utilizado na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Segundo a Universidade de Santiago de Compostela (2010: 11), a avaliação da atividade docente deve apoiar-se em parâmetros gerais como a adequação, a satisfação, a eficiência e a orientação para a inovação docente, sendo que esta última pressupõe que a atividade docente deve pautar-se por uma “(...) reflexión sobre a propia práctica que favorezca a aprendizagem do profesorado, a través da autoformación o a formación regulada por otras instancias (...)”.

Uma vez concluídas as sugestões que visam melhorar o ensino nas Escolas Técnicas de Cabo verde, a aprendizagem e, consequentemente, a redução dos riscos de insucesso e abandono escolares dos alunos, a formação de professores, e, de uma forma geral, a consciência para a adequação do sistema educativo para o atendimento à diversidade dos alunos, invertendo o actual quadro em que é exigido aos alunos que se adaptem ao sistema, se nos exige fazer referência ao grau da efectivação dos procedimentos metodológicos definidos para este estudo.

Conseguimos materializar esses procedimentos. É claro, foi necessário fazer alguns reajustes. Foram profícuos. Permitiram-nos a prossecução dos objetivos, responder as nossas inquietações, o que significa dizer, verificar as nossas hipóteses. Estaríamos ignorando um dos princípios básico da investigação – a humildade científica –, se acreditássemos que os resultados deste estudo estão despidos de limitações. Assim, à lista que esperamos que seja curta, abrimos com um aspeto que nos parece ser a maior limitação desta pesquisa – o facto de uma boa parte dos

inquiridos não estar na posse de um conhecimento mais objetivo da filosofia da EI e de não estar familiarizado com alguns termos que utilizamos.

Ainda assim concordamos que os contextos observados se revêem nesses dados. O mesmo é dizer que, apesar das limitações, essas escolas têm o seu encanto e têm cumprido a sua missão que é a de contribuir para a formação académica, profissional e humana dos alunos e, mais especificamente, de permitir a muitos dos jovens aprender uma profissão que lhes tem possibilitado emprego junto de terceiros e/ou por conta própria, melhorar as suas condições de vida, constituir uma família e assumir as suas responsabilidades. Têm permitido que alguns aspirem e aderem a novos projectos (continuação dos estudos, criação de pequenas empresas de confecção de produtos e/ou prestação de serviços, dando oportunidades de emprego a outros jovens, entre as quais destacamos as com vocação para a formação profissional).

Bibliografia

- ABRAMOVAY, M. *et al.* (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO/BID.
- AFONSO, A. (2001). Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e as hipervalorização dos projectos individuais. In A. TEODORO, (Org.). *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones UNESCO/Narcea, S. A. Ediciones.
- AINSCOW, M. (2007). Prefácio: a viragem inclusiva. In L. LIMA-RODRIGUES, *et al.*. *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana, pp. 13-19.
- AINSCOW, M. e FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. RODRIGUES. *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). Conclusiones de las lecciones aprendida: liderazgo e colaboración. In M. AINSCOW y M. WEST (Eds.). *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, pp.175-192
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. ALARCÃO *et al.*. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 171-189.
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (1995). Necessidades Educativas Especiais no contexto da reforma. In *Revista Galega do Ensino* n.º 8, pp. 79-92
- ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (2001). La educación inclusiva y las habilidades sociales. In ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. *Atención a diversidade e habilidades sociais*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña, pp. 329-351.
- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. y VILLAR ANGULO, L. M. (2010). Profesor en mejora continua: el profesor con capacidad para planificar su mejora continua. Desarrollo profesional docente. In O. M. ALEGRE DE LA ROSA *et al.*. *Capacidades docentes para atender la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: Editorial MAD, S. L.

- ALFAMA, M. J. (2010). *Receptividade dos Professores à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Secundário*. Universidade de Cabo Verde/ Escola Superior de Educação de Lisboa, Dissertação do mestrado não publicada, Universidade de Cabo Verde, Cidade da Praia.
- ALONSO ÁLVAREZ, E. y RODRÍGUES SERNA, C. (2001). Experiencia de formación permanente del profesorado de secundaria: un itinerario de formación en centro. In ALONZO ÁLVAREZ, E. et al.. *La formación de profesorado: proyectos de formación de centros educativos*. Caracas: Editorial Laboratório Educativo.
- ALTET, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- ALVES, P. J. (2011). *A sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento de professor reflexivo: estratégias de supervisão. In ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.89-122.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.)*. Washington, DC: Author.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro.
- ANTUNES, C. and FONTAINE, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da Escala Social Support appaisals. In *Paidéia*, 15(32), pp. 355-366
- ARANHA, M. S. F. (2000). *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais – Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- ARANHA, M. S. F. et al. (2006). *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.
- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M-C., ROUSSEL, M-P.(2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ASSMAR, E. M. L. (2000). A psicologia social e o estudo da justiça em diferentes níveis de análise. In *Revista Psicologia: reflexão e crítica*, 13 (3), pp. 497-506.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AZANHA, J. M. P. (1988). Comentários sobre a Formação de professores em São Paulo. In SERBINO, R. V. et al.. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP.
- AZENHA, E.P. e MARQUEZAN, L.I.P. (2000). O paradigma holístico em educação: uma utopia possível. *Revista do Centro da Educação* n.º 15, pp. 81-90.

- BAIRRÃO, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O caso da Intervenção Precoce. In *Revista Inovação*, 7, pp. 37-48.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARON, A. e ARMSTRONG, M. (2009). *Gestão do capital humano: gerar valor acrescentado através das pessoas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARROSO, J. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *PEPT 2000, Fórum nacional de projectos. Contra a exclusão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- BARROSO, J. (2003). Factores organizadores da exclusão escolar. In D. RODRIGUES *et al.*. *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. BAUTISTA JIMÉNEZ, *et al.*. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 21-35.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva – Publicações L.da.
- BELLO, J. A. *et al.* (2000). *Proyecto Curricular de Transición a la Vida Adulta en un Centro de Educación Especial*. Barcelona: CISS Praxis Educación.
- BENIANS, J. (1996). *Los años de oro: reflexiones en torno al desarrollo infantil, con base en la obra del Dr. Rudolf Steiner*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- BISSOTO, M. L. (2009). O fracasso na escola. In *Revista Iberoamericana*, 50, pp. 81-88.
- BLANCO BLANCO, M. Á. y RUIZ RUIZ, J. M^a. (2001). Las adaptaciones curriculares individualizadas. In J. M^a. RUIZ RUIZ (Coord.). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial Universitas, S. A., pp.41-94.
- BLANCO GARCIA, M. M. RAMOS PARDO, F. J. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. En *Revista Iberoamericana* n. 50, pp. 99-112.
- BOBBITT, J. F. (2004). *O Currículo*. Braga: Didáctica Editora.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRANDÃO, C. R. (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL (2004). *Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de cálculo*. Brasília: MEC/INEP.
- BRASIL (2004). *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial.
- BRASIL, K. T.; ALVES, A. B.; DO AMPARO, D. M.; FRAJORGE, K.C. (2006). Fatores de risco na adolescência: discutindo adolescentes do DF. In *Paideia*, 2006, 16 (35), pp. 377-384.

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- BRUMAT, M. R. e OMINETTI, L. M. (2007). Educação de jóvenes y adultos y formación docente: debates políticas y acciones. In *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 44 (1), pp. 1-13.
- CACHADINHA, C.S.M.G. (2006). *Acessibilidade de pessoas com mobilidade condicionada em edifícios de habitação – Sistema de classificação por níveis de exigência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- CAMPOS, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1998). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARDOSO, C. (2007). *Resumo das Normas da APA para Citações e Referências*. Recuperado em 8 Novembro, 2007, da Escola Superior da Educação de Lisboa Web site: http://moodle.eselx.ipl.pt/file.php/97/Normas_APA.doc
- CARNEIRO, R. (2003). *Os 21 ensaios para o Século XXI – Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARRASCO, J. B. y CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2000). *Aprendiendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones RIALP, S. A.
- CARVALHO, M. A. S. (2006). *A memória educativa recuperada no Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro Cultural Português/Instituto Camões, Praia.
- CARVALHO, M. A. S. (2007). *A construção social do discurso educativo em Cabo Verde (1911-1926): um contributo para a história de educação*. Praia: instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Cabo Verde.
- CARVALHO, R.E. (1999). Integração e Inclusão: de que estamos falando? In C. SILVA JÚNIOR *et al.*. *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação/SEED.
- CASTRO, J. M. e REGATTIERI, M. (2009). *Interação escola família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO e MEC.
- CAUDINO, A. A. D. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Administração de Recurso Humanos: fundamentos básicos*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos Humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Recursos Humanos: O capital Humano das organizações*. São Paulo: Atlas S.A.
- CLARK, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Teachers College Press e Columbia University.

- CLEMENT, E., DEMONQUE, C., HANSEN-LOVE, L. e CAHN, P. (1994). *Dicionário prático de filosofia de A a Z*. Lisboa: Terramar Editores, Distribuidores e Livreiros, L.da.
- COBOS ULLOA, M. R., GARCÍA RAMOS, M. H. y ZAMORA ZAPATA, B. (2009). Estudio sobre la inserción laboral de personas com síndrome de down y propuestas de mejora. In DE LEÓN Y HUERTAS, C. y GONZÁLEZ LÓPEZ, I. *La investigación en atención a la diversidad: propuestas de trabajo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidade de Córdoba.pp. 127-138.
- COLÉN, M. T. (2001). Detectar las necesidades de formación del profesorado: un problema de comunicación y de participación. In AA.VV. *La formación de profesorado: proyectos de formación de centros educativos*. Caracas: Editorial laboratorio Educativo.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). *Documento dos trabalhos da Comissão Europeia: Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: SEC
- COMISSÃO NACIONAL PARA OS DIREITOS HUMANOS E A CIDADANIA e HANDICAP INTERNACIONAL (2011). *Un mundo pa nos tudu: cartilha sobre a deficiência*. Praia: Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania.
- CONCEITO EUROPEU DE ACESSIBILIDADE (2001). *Acessibilidade dos locais de trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- CONCEITO EUROPEU DE ACESSIBILIDADE (2005). *Manual de Assistência Técnica 2003*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- CONSELHO DA EUROPA (1998). *Acessibilidade: princípios e linhas directrizes – deficiência e integração*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DE CABO VERDE DE (2000). Cidade da Praia. Assembleia Nacional Popular.
- CORREIA e SILVA, A. (2002). Dinâmicas de decomposição e recomposição de espaços e sociedades. In INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA TROPICAL. *História Geral de Cabo Verde*, vol. III. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação, Promoção e Património Culturais de Cabo Verde.
- CORREIA, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. RODRIGUES *et al.*, *Educação e diferença -Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (2003). Cruzando conceitos. In D. RODRIGUES *et al.*. *Perspectivas sobre a Inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 57-71.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I: Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, I. *et al.* (2010). *Guia de Acessibilidade e Cidadania de Salvador*. Salvador: Associação Vida Brasil.

- CUBERO RODRÍGUEZ, M. D., LÓPEZ, M. M. e GARCÍA, S. R. (2009). La educación compensatoria...? A examen? In C. de LEÓN y HUERTAS e I. GONZÁLEZ LOPÉZ (Coords.). *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, pp. 57-78.
- D'HAINAUT, L. (1980). A análise de uma política educativa. In *Boletim Informativo*, n.º 5, pp. 45-65.
- DA COSTA, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- DA FONSECA, V. (1995). *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DA SILVA, J. M. C. (2010). Políticas públicas como instrumento de inclusão social. In *Revista Prismas: Direito, Políticas Públicas e Mundialização*, 7 (2), pp. 161-211
- DA SILVA, M. L-S. A. e ONOFRE. M. (2007). Contextos inclusivos e o seu modelo de pensamento. In D. RODRIGUES, et al.. *Investigação em Educação Inclusiva* (vol. 2). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- DAY, C., SAMMONS, P., KINGTON, A. and GU, Q. (2007). *Teachers matter: connecting lives, work and effectiveness*. London: Open University Press - McGraw Hill Education.
- DE CARVALHO, F. J. R. (2007). Educação para todos? Educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- DE CARVALHO, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. In *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp. 94-104.
- DE CASTRO, M. H. G. (1999). *A Educação para o Século XXI – o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- DE LÁ TORRE, S. (2002). Diálogo Analógico Criativo (DAC): uma estratégia didática para um ensino criativo. In V. V. COSTA et al.. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras Editora Ltda.
- DE LÁ TORRE, S. (2002). O professorado que queremos: professores inovadores e criativos. In V. V. COSTA et al.. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras Editora Ltda.
- DE OLIVEIRA, S. L. (1999). *Sociologia das organizações*. São Paulo: Pioneira.
- DELORS, J. et al. (1998). *Educação: um esouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

- DIAS, C. J. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- DÍAZ, P. J. L. e ZARCO RESA, J. A. (1997). A criança socioculturalmente desfavorecida. In BAUTISTA, R. (coord.) *et al..Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- DUK, C. (2006). *Educar na diversidade: material de formação docente*. Brasília: MEC, SEESP.
- EISENSCHMIDT, E. (2008). A Indução e o Desenvolvimento Profissional do Professor: um Projecto Estónio. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida': comunicações*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 124-130
- ERIKSON, E. H. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2003). La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros?, In J. LINARES y M. SÁNCHEZ (eds.): *Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2010). Liderar la escuela inteligente para la sociedade de la información. In JACOBO GARCÍA, H. M. (2010). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores – una vision sistémica*. México: Universidade Autónoma de Sinaloa, pp. 17-62.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T., MADUREIRA, I. e LEITE, T. (1999). Processo de identificação de necessidades – uma reflexão. In *Revista de Educação*, 8 (1), pp. 29-48.
- ÉVORA, J. S. (2009). *A Praia de 1850 a 1860: o porto, o comércio e a cidade*. Praia: Instituto do Arquivo Histórico Nacional
- FEIMAN-NEMSER, S. (1996). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In J. SIKULA (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 212-233.
- FERREIRA, I. (2010). *Coaching: para pais fantásticos e professores geniais*. Setúbal: Editora Ariana.
- FERREIRA, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial: uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- FERREIRA, W. B. (2006). Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In D. RODRIGUES (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 211-238.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formacion*. Madrid: Paidós.

- FERRY, G. (2004). *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- FLANAGAN, C. A. and ECCLES, J. S. (1993). Changes in parental work status and adolescents' adjustment at school. In *Child Development*, 64, pp. 246-257.
- FONSECA, P. C. D. (1989). *Vargas: o capitalismo em construção*. São Paulo: Brasiliense.
- FRANCO, V. (2011). A inclusão começa na em casa. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 157-170.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GARCIA, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95 (1), pp. 101-108.
- GENELIOUX, M. M. (2005). *Emprego apoiado e satisfação – a perspectiva de pessoas integradas em mercado competitivo de trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- GENTO PALACIOS, S. (2006). Propuesta para una acción educativa en el tratamiento de la diversidad. In *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), pp. 13-32.
- GIL, A. C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- GONÇALVES, M. M. F. (2003). Que formação para professores numa sociedade em transformação? O papel dos formadores de professores. In *III Congresso sobre Formação de professores nos Países de Língua Expressão Portuguesas* subordinado ao tema Teorias e Práticas Educativas na Formação de professores – Desafios para o Século XXI. Praia: Instituto Superior de Educação.
- GONZÁLEZ FANTAO, M. P. (1999). La preparación para la transición a la vida activa. In ALBERTE CATIÑEIRAS (Ed.). *Educación e inserción socio-laboral de pessoas con discapacidades*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela - Instituto de Ciencias da Educación, pp. 71-88.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. GONZÁLEZ GONZÁLEZ *et al.*. *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education, S. A, pp. 25-40.
- GOUVEIA, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade. In *Revista Saber e Educar*, 12, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 31-58.
- HARGREAVES, A. (2002). Teaching in a box: emotional geogrsphies of teaching. In C. SUGRUE and C. DAY (Eds.). *Developing teachers and teaching practice: international research perspectives*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- HEGARTY, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. RODRIGUES *et al.*. *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- HILL, M.M. e HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- HONEY, P. and MUMFORD, A. (1986). *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.

- HUBERMAN, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. HARGREAVES and M. G. FULLAN (Eds.). *Understanding teacher development*. Londres: Cassell.
- HUOT, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- IGLESIAS GARCÍA, M. T. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1999). Indicadores de calidad en programas de transición escuela empleo para alumnos con discapacidad. In J. R. ALBERTE CATIÑEIRAS *et al.*. *Educación e inserción socio-laboral de persoas con discapacidades*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela - Instituto de Ciencias da Educación, pp. 89-101.
- IGLESIAS GARCÍA, M. T. y FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1999). Indicadores de calidad en programas de transición escuela empleo para alumnos con discapacidad. In J. R. ALBERTE CATIÑEIRAS *et al.*. *Educación e inserción socio-laboral de persoas con discapacidades*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela - Instituto de Ciencias da Educación, pp. 89-101.
- INE (2001). *Análise da Educação – Recenseamento Geral da População e Habitação 2000 de Cabo Verde*. Praia: INE – Gabinete do Censo 2000.
- INE (2009). *Questionário Unificado de indicadores de Básicos de Bem (QUIBM – CV, 2007)*. Praia: Instituto nacional de Estatística de Cabo Verde.
- INE (2010) *Censo 2010: IV recenseamento geral da população e habitação - Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação apresetos no dia 30 de Março de 2011 na Cidade da Praia*. Recuperado a 21 de Janeiro de 2012 de http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/CD/PDF/apresenta%C3%A7%C3%A3o_dados%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20RGPH%202010%20Act%20%5BModo%20de%20Compatibilidade%5D.pdf
- ITURRA, R. (2001). O adulto e a criança crescem juntos. In D. RODRIGUES *et al.*. *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- JARDÓN GINER, P. (2010). La profesión docente. In B. GARGALLO LÓPEZ y J. A. APARISI i ROMERO. *Procesos y contextos educativos – Máster en profesor/a de Educación Secundária*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 209-250.
- JESSOR, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. In *Journal of Adolescent Health*, n.º12, pp. 597-605.
- JULIA, D. (1981). La naissance du corps professoral. In *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 39, pp. 71-86.
- KOLB, A. Y. and KOLB, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education Experience-Based Learning Systems. In *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), pp. 193–212.
- KOTTLER, A. J. and ZEHN, S. J. (2000). *On being a teacher: the human dimension*. Califórnia: Corwin Press, INC.
- KOVACS, D. (1994). *Euripidea*. E. J. Brill: Leiden.

- LAMAS, E. M. R. (2009). *As potencialidades da Educação digital: Contributos de um percurso profissional - A autobiografia como referente para a análise do desenvolvimento científico*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha
- LAMAS, E. P. R. (2011). *Auxiliares académicos: escrita científica – da língua corrente ao discurso científico*. Aveiro: Oficina Digital.
- LAMAS, E. P. R. *et al.* (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LAMAS, E. P. R. *et al.* (2001). *Contributos para uma Metodologia Científica mais Cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAMAS, E. P. R. (2010). Simpósio ‘Início de uma auto-formação continuada – Avaliação de processos decorrentes da Formação Inicial de Professores’. In 2.º Congresso internacional de avaliação em educação. Braga: Universidade do Minho
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels: construire des parcours de navigation professionnelle*. Paris: Éditions d’Organisation.
- LIA, S. M. P., FREITAS, B. L. e PINHO, G. S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- LIM, V. K. G. and LOO, G. L. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youth’s self-efficacy and work attitudes. In *Journal of Vocational Behavior*. 63 (1), 86-98.
- LIMA-RODRIGUES, L. *et al.* (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana.
- LOPES, A. (2001). *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade de professoras portuguesas*. Porto: ASA Editores II, S. A.
- LOPES, A. (2007). Identidade do 1.º CEB. In A. LOPES (Org.). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 123-130.
- LORENZO MOLEDO, M. M. (2007). Educación e diversidade cultural: o desafío da integración de familias inmigrantes. In M. J. MÉNDEZ LOIS e M. J. PAYO NEGRO. *Patrones educativos para a igualdade de oportunidades: axentes de socialización*. Santiago de Compostela: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 41-56.
- MADUREIRA, I. P. e LEITE, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MAGALHÃES, A. A. M. (1998). As habilidades sociais no Ensino Básico: uma experiência de Formação de professores. In J. R. ALBERTE CASTINHEIRAS *et al.*. *Atención a diversidade e habilidades sociais*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.

- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. (2006). Inclusão social e a ‘escola reclamada’. In D. RODRIGUES (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 65-84.
- MANTOAN, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In D. RODRIGUES (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp. 183-209.
- MARCHESI, Á. U. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. RODRIGUES *et al.*. *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- MARCHESI, Á. U. (2010). *Sobre el bienestar de los profesores: competencias, emociones e valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, (2008). Artigo 2 – Definições. In A. P. C. de RESENDE, e F. M. P. VITAL, (Orgs.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Corde, pp. 28-30.
- MARTINS, M. J. D. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. In *Revista Análise Psicológica*, 23 (2), pp. 129-135.
- MASET, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 45-88.
- MELLADO, V. (2001). El estudio de aula en la formación continua de profesorado de ciencias. In E. ALONZO ÁLVAREZ *et al.*. *La formación de profesorado: proyectos de formación de centros educativos*. Caracas: Editorial laboratorio Educativo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.
- MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile: Coordinación Nacional de Unidad de Educación Especial
- MIOSSO, S. M. P. (2001). Sempre é tempo de aprender. In F.M.P. FREIRE, e J. A. VALENTE *et al.*. *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez Editora.
- MONTEIRO, A. M. (2003). Sessão de abertura. In *III Congresso sobre Formação de professores nos Países de Língua Expressão Portuguesas* subordinado ao tema Teorias e Práticas Educativas na Formação de professores – Desafios para o Século XXI. Praia: Instituto Superior de Educação.
- MONTEIRO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MONTEIRO, M. e DOS SANTOS, M. R. (2003). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

- MORGADO J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 109-124.
- MORGADO, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MOURA, A. (2009). *Eficácia social (qualidade e equidade) do Sistema Educativo em Cabo Verde*. Tese de Doutoramento não publicado, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Espanha.
- NEIRA GARCÍA, D. (2001). Origen y repercusión de las habilidades sociales en el ámbito escolar especial de la inadaptación. In J. R. ALBERTE CASTIÑEIRAS *et al.*. *Atención a diversidad e habilidades sociais*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- NEMIÑA, R. E., GARCÍA RUSO, H. M^a. y MONTERO MESA, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional: estudio exploratório. In *Professorado*, Revista de currículun y formación del profesorado, 13 (1), pp. 101-115.
- NORWICH, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. In *Brittish Jounal of Educational Studies*, 50 (4), pp. 482-502.
- NOVOA, A. (1987). *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. NÓVOA (Coord.). *As instituições escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote – Instituto de Inovação educacional.
- NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 15-33.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- O’SULLIVAN (2004). *Aprendizagem transformadora – uma visão educacional para o Século XXI*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, Ministério de Educación y Ciencia.
- OCDE (2009). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2004). *Prevention of Mental Disorders. Effective interventions and policy options*. Genebra: OMS
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PALANGANA, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- PASSARO, E. L. (Coord.), VARANDAS, C. e DE OLIVEIRA, L. F. (s/d.). *Guia de acessibilidade em edificações*. São Paulo: Comissão permanente de Acessibilidade.
- PATRÍCIO, M.F. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In *RevistaInovação*, 2 (3), pp. 229-245.

- PEIXOTO, (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. In *Revista Análise Psicológica*, 22 (1), pp. 235-244.
- PERASSI, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?, In *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 65-80.
- PEREIRA, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo
- PEREIRA, F. *et al.* (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/ Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- PÉREZ GOMÉZ, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. In *Revista Interuniversitária de Formação de Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- PÉREZ JORGE, D. (2010). El profesor motivador: el profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística. In O. M. ALEGRE DE LA ROSA *et al.*. *Capacidades docentes para atender la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: Editorial MAD, S. L.
- PEREIRA, F. *et al.* (2008). *Educação Especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- PERRENOUD, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa: ASA Editores II, S.A..
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- POUTS-LAJUS, S e RICHÉ-MAGNIER, M. (1999). *A escola na era da Internet – os desafios da multimédia da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1996). Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- REGUEIRO TENREIRO, M., GONZÁLEZ MOREIRA, J. P. Y TABOADA ARES, E. *et al.* (1999). *Diccionario de Psicología e Educación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia
- ROBINSON, V. and LAI, M. K. (2006). *Practitioner research for educators: a guide to improving classrooms and schols*. California: Corwin Press.
- RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. RODRIGUES *et al.*. *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. RODRIGUES *et al.*. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. RODRIGUES *et al.*. *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Edições da Faculdade de Motricidade Humana, pp. 74-88.

- RODRIGUES, D. (2006b). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. RODRIGUES (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*: São Paulo: Summus Editorial, pp. 299-318.
- RODRIGUES, D. (2006c). Apresentação. In D. RODRIGUES (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*: São Paulo: Summus Editorial, pp. 9-14.
- RODRIGUES, D. e MAGALHÃES, M. B. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- RODRIGUES, M. L. (2008). As mudanças e as novas exigências. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL. *Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida': comunicações*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 13-15.
- ROUSSEAU, J-J. (1995). *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.
- SAMPAIO, D. (1994). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANCHES, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- SÁNCHEZ i PEREZ, F. J. (2010). Conciencia e mediación escolar. In B. GARGALLO LÓPEZ y J. A. APARISI i ROMERO (2010). *Procesos y contextos educativos – Máster en profesor/a de Educación Secundária*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 209-250.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). La Evaluación en las enseñanzas de Danza y Arte Dramático. In AA.VV. *La Formación del Profesorado de Danza y Arte Dramático de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- SANTOS REGO, M. y ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (1999). La inserción socio-laboral: Una reivindicación de corte educativo. In J. R. ALBERTE CASTIÑEIRAS *et al.*. *Educación e inserción socio-laboral de persoas discapacitadas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- SARAMAGO, A. R. *et al.* (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- SARTO-MARTÍN, P. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2011). Experiencia de incluso na formação de professores. In D. RODRIGUES (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 149-155.
- SCHEIER, M. F. and CARVER, C. S. (1985). Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. In *Health Psychology*, 4 (3), pp. 219-247.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S. A.
- SENGE, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. New York: Currency Doubleday.

- SERRA, H., NUNES, G., SANTOS, C. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem: Pistas para uma intervenção educativa – Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.
- SEVILLANO GARCÍA, M.^a L. (2005). *Estrategias inovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación.
- SLAVIN, R. E. (1989). Class size and student achievement: small effects of small classes. In *Revista Educational Psychologist*, 24 (1), pp. 99-110.
- SLAVIN, Robert (1990). Class size and student achievement: is smaller better? In *Revista Contemporary Education*, 62 (1), pp. 6-12
- SOBRAL, J. M., GONÇALVES, C. M. e COIMBRA, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. In *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 11-22.
- SODER, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. In *Correio da Unesco*, 9, nº 8, pp. 20-23.
- SORIANO, R. R. (2004). *Manual de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SOUSA, C. e LOPES, A. (2007). Sobre a possibilidade de identidades emancipatórias no 1.º CEB: análise da formação inicial nos períodos revolucionário e da normalização. In A. LOPES (Org.). *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 79-89
- SOUZA, C. R. S. de e STIEGLER, V. (2007). Educação Inclusiva: um olhar para o futuro. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11), pp. 31-35.
- SPRANGER, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SPRINTHALL, N. A. e COLLINS A. W. (1994). Desenvolvimento social na adolescência. In *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STAIBACK, S. (2006). Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, 2 (3), pp. 8-14.
- STAINBACK, S. and STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TEIXEIRA, C. e FLORES, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. In *Revista Educação e Sociedade*. 31(110), pp. 113-133.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. In *Revista Educar*, 30, pp. 91-118.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. et al. (2002). Perfil docente e modelo de formação. In S. DE LA TORRE e O. BARRIOS et al.. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras Editora Ltda.
- TILSTONE, C., FLORIAN, L. e ROSE, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente: Guía de planificación*. París: UNESCO – División de Educación Superior.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: NESCO.
- UNICEF, PNUD e INEP-MEC. (2004). *Indicadores da qualidade na educação – Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa,
- VEGA FUENTE, A. (2010). La Educación inclusiva: un deber de justicia. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4 (1), pp. 57-77.
- VIDIGAL, L. (1996). *Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos*. Lisboa: Edições ASA.
- VIEIRA, C. R. e RELVAS, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.
- VIEIRA, H. L. S. R. (1993). *A Vila de Assomada*. Praia: Associação dos Amigos de Santa Catarina.
- VILLALTA PÁUCAR, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. In *Revista de Pedagogia*, 88 (31), pp. 159-188.
- VILLAR ANGULO, L. M. e ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2010). El profesor reflexivo: el profesor reflexivo como agente de calidad en el centros inclusivos. In O. M. ALEGRE DE LA ROSA. *Capacidades docentes para atender la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: Editorial MAD, S. L.
- WALBERG, H. J. and PAIK, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education/UNESCO,
- WARNOCK, M. (1989). *Una política común de educación: bases para una reforma global*. barcelona: Ediciones Paidós.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- YATES P. et al. (2011). Out of the Room and into the Hall: Making Content Word Walls Work. In *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84 (1) pp. 31-36.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- ZEHM, S. and KOTTLER, J. A. (1993). *On being a teacher: the human dimension*. Thousands Oaks, CA: Cowin Press.

Sitografia

- ALBERTE CASTEÑEIRAS, J. R. (1995). As Necessidades Educativas Especiais no contexto da reforma. In *Revista Galega do Ensino*, 8, pp. 79-92. Recuperado em 27 Março, 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501505>
- ANDRADE, J. M. P. (2000). Novas tecnologias, comunicação e educação inclusiva: curso de capacitação de recursos humanos na área de necessidades especiais. *Centro de Informática e informações sobre a Paralisia Cerebral*. Rio de Janeiro. Recuperado em 10 Outubro, 2010, de <http://www.defnet.org.br/capacit.htm>
- BAHIA, N. P. (2009). Formação de professores em serviço: fragilidades e descompassos no enfrentamento do fracasso escolar. In *Revista Educação e Pesquisa*, 35 (2), pp. 317-329. Recuperado a 21 de Janeiro de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a07v35n2.pdf>
- BARRERA PEDEMONTE, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. In *Revista Acción Pedagógica*, 18, pp. 42-51. Recuperado a 19 de Março de 2011 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29541/1/articulo4.pdf>
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. In *Análise Social, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 25 (4 e 5), pp. 715-733. Recuperado a 12 de Abril de 2009, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- BLUM, R.W. (1997). Risco e resiliência – sumário para desenvolvimento de um programa. In *Adolescência Latinoamericana*, 1 (1), 16-19. Recuperado a 20 de Dezembro de 2010, de <http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v1n1/p04v1.pdf>
- BOOTH, T. and AINSWORTH, M. (2002). *Index Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, de http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil%20revised.pdf
- BOOTH, T. e AINSWORTH, M. (2002). *Índex Para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra, Associação Cidadão dos Mundo, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf
- BRASLAVSKY, C. (2007). Formación de profesores: de la reflexión crítica o la acción crítica, a la acción reflexiva y crítica. In *La Formación de docente en debate*, pp. 31-39. Recuperado a 3 de Maio de 2010, de <http://www.educ.ar/educar/la-formacion-docente-en-debate.html>
- BROWN, P. C. (2000). Involving Parents in the Education of their Children. Recuperado a 20 de Dezembro de 2010 de http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Involving_parents.html.

- CAMACHO, M. J. (2007). Novos rumos para a formação e emprego de pessoas com necessidades especiais na RAM. In *Revista Diversidades*, 18 (5), pp. 4-9. Recuperado a 28 de Dezembro de 2009, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_18.pdf
- CAMACHO, M. J. (2008). Editorial. In *Revista Diversidades*, 21 (6), p. 3. Recuperado a 28 de Dezembro de 2009, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_21.pdf
- CAMPOS, M. A, MEDEIROS, M. F., GOMES, N. A. e PEREIRA, P. J. (2005). Relatório de Auditoria Pedagógica 2005 EBI da Lagoa. Lagoa: Inspecção Regional da Educação, acessado de <http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/4C55C526-815F-4225-B27A-84073AFAA1AE/100278/EBIdaLagoa.pdf>
- COMISSÃO EUROPEIA (2002). Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010. Recuperado a 22 de Janeiro de 2011, de http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf
- DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2005). Guia orientador e apoio ao processo de elegibilidade para efeito de aplicação de medidas especiais de educação: por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde. Recuperado de <http://www.appdae.net/documentos/manuais/tipificacaonee.pdf>
- DO BOMFIM, A. M. (2009). Fazer Ciência Social no interior das hard sciences: um ensaio sobre a prática docente em cursos de licenciatura em Física, Química e Matemática. In *Revista Electrónica Perspectivas da Ciência e Tecnologia*, 1 (1), pp. 52-58. Recuperado a 27 de Novembro, de <http://www.ifrj.edu.br/revista/index.php/revistacienciaseideias/article/viewFile/29/fard>
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? In Profesorado, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1), pp. 1-24. Recuperado a 12 de Março de 2009, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- FERNANDES, S. (2007). Integração Profissional de Pessoas com Deficiência. In *Revista Diversidades*, 18 (5), pp. 11-12. Recuperado a 28 de Dezembro de 2009, de http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_18.pdf
- FERNÁNDEZ TILVE, M. D. y SANJUÁN ROCA, M. Del M. (2009). Que opinan da súa experiencia universitaria os estudantes con discapacidade? In *Revista Galega do Ensino*, 57 (3). Recuperado a 27 de Fevereiro de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104360>
- FLORIAN, L. (2008). Special or inclusive education: futures trends. In *British Journal of Special Education*, 35 (3), pp. 136-143. Recuperado a 23 de Agosto de 2011, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x/pdf>
- FRANCO JUSTO, C. (2008). Effects of teacher expectation on the development of verbal creativity childhood education. In *Revista Electrónica 'Actualidades Investigativas en Educación'*, 8 (3), pp. 1-14. Recuperado a 23 de Abril de 2009, de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2008-3/aie-2008-3-3.pdf>

- FRANCO JUSTO, C.; SORIANO AYALA, E. y JÚSTO MARTÍNEZ, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6), pp.1-13. Recuperado a 15 de Dezembro de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3403Franco.pdf>
- GAMARNIK, C. (2010). La formación docente y la comunicación en la Argentina: apuntes para un debate. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (4), pp. 1-7. Recuperado a 10 de Novembro de 2010, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3472Gamarnik.pdf>
- GLADDEN, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. In *Review of Research in Education*, 26, pp. 263-299. Recuperado a 15Julho de 2011, de <http://www.jstor.org/pss/3568146>
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. In *Revista de Educación*, 354 (1), pp. 47-70. Recuperado a 25 de Novembro, de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_03.pdf
- GOVERNO DE PORTUGAL (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado a 12 de Junho de 2010, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Portugal/SistemaPolitico/dudh/Pages/DeclaracaoUniversaldosDireitosHumanos.aspx>
- HANDICAP INTERNACIONAL, GTZ and CBM (2008). Handboock. Recuperado a 12 de Maio de 2008, de <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/pagina-inicial.html>
- IOVANOVICH, M. L. (2007). Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3), pp. 1-8. Recuperado a 15 de Setembro de 2008, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1897Iovanovich.pdf>
- JULIATTO, C. I. (2006). Razão se ser da universidade. Recuperado a 10 Maio de 2010, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/REITOR/REITOR?ddl=1751&dd99=view>
- LAMAS, E. P. R., PESTANA, A. L., NOGUEIRA, C. M., LAMAS, E. R., e RODRIGUES, P. R. (2011). *B-learning* – que reptos para o ensino-aprendizagem? In *Actas da I Conferência Ibérica Inovação na Educação com TIC*. Recuperado a 12 de Fevereiro de <https://comunidade.esse.ipb.pt/ietic/index.php/ieTIC/ieTIC2011/paper/view/56>
- LIMA, M. G., SOUTO, M. C. D., DA SILVA, V. F. e HENRIQUE, J. (2010). A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores. In *Revista Educação em Questão*, 38 (24), pp. 88-114. Recuperado de <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v38n24.pdf>
- MAGALHÃES, A. G., ROMUALDO, A. S., LIMA, M. C. G., PEREIRA, R. C. B. e DE OLIVEIRA, S. P. P. (2005). A Formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife*, 19 a 22 - Setembro 2005, pp. 5-9. Recuperado de http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20DIVERSIDADE%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf

- MAIJER, C. J. W. *et al.* (2001). Inclusive education and effective classroom practices. Recuperado a 13 de Outubro de 2011, de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf>
- MARCHESI, Á. U. (2011). Apresentação. In Á. U. MARCHESI *et al.*. La mirada sobre la educación en Iberoamericana. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 7-9. Recuperado a 2 de Novembro de 2011, de <http://www.oei.es/metast2021/Miradas.pdf>
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. In *Revista Iberoamericana*, 51, pp. 67-85. Recuperado a 4 de Maio de 2010, de <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- MARTINS, E. e SZYMANSKI, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Junho, 2004, 4 (1), 63-77. Recuperado em 27 Março, 2009, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf>
- MARTINS, J. C. (1997). Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. In *Série Idéias*, 28, pp. 111-122. Recuperado a 21 de Outubro de 2007, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf
- NORWICH, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. In *British Journal of Special Education*, 35 (3), pp. 136-143. Recuperado a 23 de Agosto de 2011, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x/pdf>
- NORWICH, B. (2009). Dilemas of difference and the identification of special education needs/disability: international perspectives. In *British Educational research Journal*, 35 (3), pp. 447-467. Recuperado a 25 de Agosto, de 2011, de <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713406264>
- OCDE (2004). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: summary in Spanish. Recuperado a 13 de Janeiro de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf>
- OMS (2003). *CIF –Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Classificação Detalhada com definições de todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões*. Recuperado em 20 Março, 2009, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/CIF1.pdf>
- ONU (1975). Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes. Recuperado a 12 de Janeiro de 2010 de http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=324&id_doc=168&id_cat=18
- PNUD (2007). Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008: Combater as alterações climáticas – Solidariedade humana num mundo dividido. Recuperado a 18 de Fevereiro de 2010, de <http://hdr.undp.org/en/reports/>
- PNUD (2009). Relatório de Desenvolvimento Humano 2009: ultrapassar barreiras – mobilidade e desenvolvimento humanos. Recuperado a 25 de Agosto de 2010, de <http://hdr.undp.org/en/reports/>

- PNUD (2010). Relatório de Desenvolvimento Humano 2010: a verdadeira riqueza das nações – vias para o desenvolvimento humano. Recuperado a 21 de Novembro de 2011, de <http://hdr.undp.org/en/reports/>
- PNUD (2011). Relatório de Desenvolvimento Humano 2011: Sustentabilidade e Equidade – um futuro melhor para todos. Recuperado a 21 de Fevereiro de 2012, de http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR_2011_PT.pdf
- RAOSOFT - Sample size calculator [software de computador]. Acessado 20 de janeiro de 2010, de <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- READY, D. D. (2008). Class-Size Reduction: Policy, Politics, and Implications for Equity. In *Equity Matters: Research Review*, 2. Recuperado a 21 de Novembro de 2010, de http://www.equitycampaign.org/i/a/document/6863_Ready_Class_Size_Research_Review.pdf
- RECICLAGEM, UMA SOLUÇÃO (2007). [versão electrónica], *Jornal Meio Ambiente*. Recuperado a 15 de Setembro de 2010, de <http://www.jornalmeioambiente.com.br/17/2.pdf>
- RODRIGUES, D. (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. In *Maringá*, 14 (1), pp. 67-73. Recuperado a 17 de Abril de 2008 de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3649/2515>
- RODRIGUES, E. V. et al.. (1999) *A pobreza e a exclusão social em Portugal: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal*, pp.63-101 Recuperado a 3 de Março de 2009, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf>
- SANCHES, I. e TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 8, pp. 63-83. Recuperado a 18 de Dezembro de 2007, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>
- SANCHES, I. e TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. In *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149. Recuperado a 10 de Março de 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- SANTOS GUERRA, M. Á. y DE LA ROSA MORENO, L. (2009). Evaluación y discapacidad: De la concepción técnica a la dimensión crítica. In *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), pp. 123-140. Recuperado a 12 de Fevereiro, de 2010, de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-8.pdf>
- SERAPIONI, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. In *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (1), pp. 187-192. Recuperado a 21 de Janeiro de 2008 de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>
- SILVA, E. M. V. B., DA SILVA, D. M. e ANDRÉ, S. F. S. (2005). A pequena seria: arquétipo da adolescência. In *Revista Milenium on line – Revista do ISPV*, 31 (1), Recuperado a 15 de Outubro de 2009, de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium31/7.pdf>
- TANURI, L. M. (2000). História da formação de professores. In *Revista Brasileira de Educação*, 14 (1), pp. 61-88.

- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1998). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. In *Revista Enseñanza*, 17-18, pp. 183-199. Recuperado a 23 de Novembro, de 2010, de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69582/1/Dilemas_y_necesidades_deformacion_del_pr.pdf
- TORRES SANTOMÉ, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. In *Revista de Educación*, 345 (1), pp. 377-398. Recuperado a 10 de Maio de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_16.pdf
- UNESCO (1997). International consultation on early childhood education and special educational needs. Recuperado a 13 de Janeiro de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001120/112094eo.pdf>
- UNESCO (1997a). *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos - V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V)*. México: CREFAL e UPN. Recuperado a 5 de Janeiro de 2008, de http://redejpa.upn.mx/documentos/01Declaracion_de_Hamburgo.pdf
- UNESCO (2006). *International Bureau of Education*. Recuperado a 15 de Maio de 2008, de <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO (2010). Education – Cap Vert. Recuperado a 15 de Dezembro de 2010, de <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-prizes/2010/cape-vert/>
- UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA/ CENTRO DE ESTUDOS DE SERVIÇO SOCIAL SOCIOLOGIA (s/d). Percursos de inserção sócio-profissional: guia de análise. Recuperado a 7/10/11, de <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=78204&img=794>
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. (2010). *Manual de avaliação da actividade docente da Universidade de Santiago de Compostela*. Recuperado a 24 de Dezembro de 2011, de http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrcalidade/docentia/descargas/docentia_manual_usc.pdf
- WARNOCK, H. M. (1978). *The Warnock Report: Special educational needs - Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people*, [Arquivo de dados]. Disponível na página Web de Derek Gillard's, <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/index.shtml>, consultado a 10/12/2008.
- ZANCHET, B. M. B. A *et al.* (2008). A Pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. In *Revista E-Curriculum*, 3 (2), pp. 1-20. Recuperado a 7 de Março de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/766/76613007009.pdf>

Documentos oficiais nacionais e internacionais

- CABO VERDE (2002). *Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA – EPT)*. Cidade da Praia: Ministério da Educação, Ensino Superior e Ciências.
- CABO VERDE (2002). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2002 – 2005*. Praia: Ministério das Finanças, Planeamento e Desenvolvimento Regional e Direção-Geral de Planeamento.
- CABO VERDE (2003). *O Regime Jurídico Geral da Formação Profissional*. Decreto-Lei n.º 37/2003, de 6 de Outubro.
- CABO VERDE (2003). *Plano Estratégico para a Educação*. Praia: PROMEF/MEVRH.
- CABO VERDE (2006). *Plano Estratégico para a Juventude*. Secretaria de Estado da Juventude e Desportos.
- CABO VERDE (2006). *Plano nacional de ação para a década africana dos portadores de deficiência*. Acessado a 05 de Janeiro de 2011, de <http://www.acd-cv.org/ficheiros/pnda.pdf>
- CABO VERDE (2006). *Programa do Governo para a VII Legislatura 2006 – 2011*.
- CABO VERDE (2007). *Termos de referência: Educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais em Cabo Verde*. Cidade da Praia: Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário/Educação Especial.
- CABO VERDE, Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de Maio.
- CABO VERDE, Decreto-Lei n.º 20/2011, de 28 de Fevereiro.
- CABO VERDE, Lei n.º 122/V/2000 – Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência. Praia: Assembleia Nacional
- CABO VERDE, Lei n.º 54/VII/2010, de 8 de Março de 2010, publicada no B.O., I Série.
- CABO VERDE/INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2000). *Censo 2000: População portadora de deficiência*. Cidade da Praia: Gabinete do Censo 2000.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIO/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (2006). *Anuário da Educação 2005/2006*. Praia: GEP.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIO/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO (2007). *Anuário da Educação 2006/2007*. Praia: GEP.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIO/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO/DIREÇÃO DE INFORMAÇÃO E PLANEAMENTO (2008). *Anuário da Educação 2007/2008*. Praia: GEP.

- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIO/GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO/ DIREÇÃO DE INFORMAÇÃO E PLANEAMENTO (2009). *Anuário da Educação 2008/2009*. Praia: GEP.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIREÇÃO GERAL DE PLANEAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/SERVIÇO DE ESTUDOS, PLANEAMENTO E COOPERAÇÃO (2010). *Anuário da Educação 2009/2010*. Praia: DGPOG.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIREÇÃO GERAL DE PLANEAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO/SERVIÇO DE ESTUDOS, PLANEAMENTO E COOPERAÇÃO (2011). *Anuário da Educação 2010/2011*. Praia: DGPOG.
- CABO VERDE/MINISTÉRIO DA SAÚDE (2008). *Relatório Estatístico 2007*. Praia: Ministério da Saúde da República de Cabo Verde.
- DECRETO LEGISLATIVO n.º 2/2004. *Estatuto do Pessoal Docente*. Cidade da Praia. Assembleia Nacional.
- DECRETO-LEI n.º 41/2003, de 27 de Outubro. *Condições de Acesso e Permanência no Ensino Secundário*. Praia: Governo de Cabo Verde
- DECRETO-LEI n.º 20/2011, de 28 de Fevereiro. Aprova as normas técnicas da acessibilidade, com segurança e autonomia, das pessoas com deficiência e mobilidade condicionada.
- ESPANHA (1999). ORDEN de 22 de marzo de 1999.
- ESPANHA (2007). REAL DECRETO 870/2007, de 2 de julio.
- LEI N.º 103/III/90, de 29 de Dezembro de 1990. *Alterações efectuadas à Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- OCDE (2003). Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- ONU (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO
- ONU (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO
- ONU (1995). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- ONU (1998). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Brasília: UNESCO. Recuperado a 12 Março de 2008, de http://www.fd.uc.pt/hrc/enciclopedia/onu/textos_onu/dudh.pdf
- ONU (2003). *Declaração de Madrid*. Recuperado a 15 de Abril de 2009, recuperado a 2 de Março, de 2009, de <http://nae.aereal.edu.pt/legislacao/declaracaomadrid.pdf>
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU.
- ONU/UNESCO BRASIL (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Portugal: Centro de Informação das Nações Unidas. Recuperado em 10 Novembro de 2008, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: OMS/Direção-Geral da Saúde.

Anexos e as respectivas explicações

A. 1 Carta dirigida aos directores das duas escolas

Este documento serviu-nos, de certa forma, como cartão-de-visita, dado que o utilizámos para formalizar a solicitação de permissão para a recolha de dados junto dos alunos, professores e subdirectores pedagógicos das duas escolas que foram objectos de estudo e dar a conhecer os propósitos da investigação que vínhamos realizando.

A. 2 Carta de informação ao sujeito da pesquisa

Com este documento procurámos informar aos encarregados de educação de que trabalho propunha analisar as potencialidades e limitações das Escolas Secundárias Técnicas da ilha de Santiago em matéria da EI, bem como assumir com os mesmos de que toda a informação seria utilizada para fins académicos e que tudo faríamos para garantir o sigilo das informações.

A. 3 Questionário aplicado aos alunos sem NEE

Como poderemos constatar mais a frente, esse instrumento, à semelhança dos demais que teremos ainda a oportunidade de fazer referência, foi adaptado de modelo disponibilizado no *Index for Inclusion* e teve como objetivo recolher subsídios sobre os alunos no respeito ao género, idade, via de estudo e curso que frequenta, entre outros, bem como a percepção que os mesmos têm sobre a dinâmica das escolas em matéria da EI e dos aspetos que entender que precisam ser melhorados com maior urgência.

A. 4 Questionário aplicado aos alunos com NEE

Com esse instrumento tivemos como objetivo recolher junto dos alunos com NEE, os seus dados pessoais, incluindo o tipo de NEE que apresenta, as alterações ou adaptações que foram feitas na escola e/ou na sala de aula devido as suas limitações, bem como sobre a percepção que têm sobre a escola em matéria da EI e dos aspetos que julgam serem mais prioritárias.

A. 5 Questionário aplicado aos encarregados de educação dos alunos com NEE

Este instrumento foi utilizado para recolher dados junto dos pais/encarregados de educação no que concerne, à sua identificação pessoal e à do/a cônjuge, à sua relação com a escola, entre outros aspetos como também para a recolha de informação relacionada com a avaliação que fazem da escola face aos desafios da EI e, em especial, face às necessidades do/a seu/sua educando/a. É, também, através deste instrumento que desafiamos os pais/encarregados de educação a apontarem os aspetos que consideram como prioritários para a melhoria da escola.

A. 6 Questionário aplicado aos professores

Este instrumento foi utilizado para recolher dados junto dos professores no que diz respeito, por um lado, à identificação pessoal, à satisfação com docência (nível de formação, vínculo), conhecimento sobre as temáticas relacionadas com a EI, entre outros aspetos, e, por outro, recolher a informação que tem que ver, quer com a forma como percebem a escola onde trabalham em matéria das *culturas*, *políticas* e *práticas*, quer com os aspetos que consideram como prioritários para a melhoria da escola.

Pedido de autorização para a recolha de dados

À Direção da _____.

Assunto: Pedido de autorização para efeito de recolha de dados

Euclides Manuel Lopes Furtado, cidadão cabo-verdiano portador do B.I n.º 120525, residente no bairro da Achadinha – Cidade da Praia –, docente da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, estando a realizar um trabalho de investigação para obtenção do grau de Doutor em Educação Especial/Inclusiva no Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha cujo tema é *Formación de profesores para a inclusión de xóvenes en risco de insucesso escolar e profesional nas Escolas Técnicas de Cabo Verde* sob a orientação da Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas e do Professor Doutor José Ramón Alberte Castiñeiras, vem, por esta via, solicitar à V. Ex. cia a autorização para recolher dados junto dos elementos da sua direção, dos professores, dos alunos e dos funcionários no período de 3 a 30 do corrente mês.

De referir que a presente investigação propõe analisar as potencialidades e limitações das Escolas Secundárias Técnicas da ilha de Santiago em matéria da implementação do Paradigma da Inclusão e que para este efeito serão envolvidos os alunos (com e sem Necessidades Educativas Especiais), os professores, directores e subdirectores e encarregados de educação. Mais se informa que, sendo autorizado: (i) a recolha de dados será através de inquéritos por questionário e da observação; (ii) serão omitidos os nomes de todos os inqueridos; (iii) toda a informação disponibilizada será posteriormente analisada, sendo garantido o sigilo absoluto; (iv) esta pesquisa não implica qualquer risco para os participantes, pois os resultados têm uma finalidade meramente académica.

Agradece desde já a vossa colaboração, com os melhores cumprimentos.

Praia, 10 de Novembro de 2010

Euclides Manuel Lopes Furtado

Carta de informação aos sujeitos da pesquisa

Com o presente trabalho propomos analisar as potencialidades e limitações das Escolas Secundárias Técnicas da ilha de Santiago em matéria da implementação do Paradigma da Inclusão. Para este efeito, serão envolvidos os principais agentes educativos, nomeadamente, os alunos com e sem NEE, os professores e encarregados de educação.

A recolha de dados será feita com base em questionários. Serão omitidos os nomes de todos os inqueridos, assim como toda a informação por estes disponibilizados será posteriormente analisada, sendo garantido o sigilo absoluto. Esta pesquisa não implica qualquer risco para os participantes, pois os resultados têm uma finalidade meramente académica. Cabe aos participantes o direito de retirar-se da pesquisa, sem que isso represente prejuízo pessoal. Enfim, se informar, ainda que este estudo é realizado pelo doutorando Euclides Manuel Lopes Furtado, estudante do terceiro ciclo da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha e, mais precisamente, do Departamento da Didáctica e Organización Escolar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À luz do presente documento que, com efeito, acolhe os preceitos legais, o/a Senhor/a _____, encarregado de educação do/a menor _____, sujeito/a da pesquisa, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente das prerrogativas aos quais será submetido/a e da finalidade a que se propõe este estudo, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de que concorda e apoia a pesquisa. É salvaguardando o direito de retirar o seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa em qualquer momento, mesmo sabendo que é garantido o sigilo da informação recolhida.

Praia, ____ de _____ de ____.

Assinatura do sujeito ou representante legal

Questionário dirigido aos alunos sem NEE

O presente questionário foi preparado no âmbito de uma tese de doutoramento que tem como tema *Formação de professores para a inclusão de jovens em risco de abandono escolar nas escolas técnicas de Cabo Verde* e que está sendo realizado na Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha.

De frisarmos que o grande objetivo deste questionário é recolher a informação sobre o estado da arte da Educação Inclusiva junto dos alunos com e sem NEE, encarregados de educação e professores.

Face a este objetivo, a sua colaboração se revela de capital importância, pois participando estará a contribuir para o êxito deste trabalho e, conseqüentemente, para a objetividade dos contributos que almejamos apresentar com vista à colocação das Escolas Técnicas em Cabo Verde entre as instituições educativas de excelência.

Desde já agradecemos a sua colaboração e informamos que garantimos o sigilo da informação partilhada.

O doutorando,

Euclides Lopes Furtado

Identificação

1. Idade _____

2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Onde Estuda: ☐ ETGDH ☐ ESPCR

4. Sente que precisa de algum tipo de apoio educativo especial? ☐ Sim ☐ Não

Indique o/s tipo/s de apoio/s educativo/s que precisa: _____

5. Ciclo que frequenta: ☐ Segundo ciclo ☐ Terceiro ciclo

6. Via de estudo: ☐ Tronco comum ☐ Via geral ☐ Via Técnica

7. Curso que frequenta: ☐ Comércio e Serviços ☐ Contabilidade ☐ Construção Civil

☐ Informática de Gestão ☐ Mecânica ☐ Ciência e Tecnologia ☐ Electricidade e Electrónica

8. No Ensino Secundário: ☐ Nunca reprovou ☐ Só reprovou uma vez ☐ Já reprovou 2 vezes

9. Já mudou de escola no Ensino Secundário? ☐ Sim ☐ Não

10. A sua mudança de escola esteve, sobretudo, relacionado com:

- ☐ O facto de ter reprovado uma vez na outra escola.
- ☐ O facto de ter reprovado duas vezes no mesmo ciclo e perdido o direito de continuar naquela escola.
- ☐ O facto de ter reprovado duas vezes em ciclos diferentes e perdido o direito de continuar naquela escola.
- ☐ O facto de eu não me ter adaptado aos colegas de turma.
- ☐ O facto de eu não me ter adaptado aos métodos de ensino adotados pelos professores.
- ☐ Porque eu queria ou quero seguir a Via Técnica.
- ☐ Por iniciativa da escola onde estudava

11. Acha que corre o risco de abandonar a escola? ☐ Sim ☐ Não

12. Das causas que se seguem, aponte uma que realmente pode levá-lo/a abandonar a escola:

- ☐ O facto de ter Dificuldades de Aprendizagem e os professores não estarem preparados para o/a ajudar.
- ☐ O facto de ser vítima de *bullying* na escola onde estuda.

- ☐ O facto de ser praticante de *bullying* na escola onde estuda.
- ☐ O facto de já ter reprovado uma vez no Ensino Secundário
- ☐ O facto de estar a estudar numa via de estudo que não gosta.
- ☐ O facto de ser um/a jovem com uma autoestima muito baixa.
- ☐ O facto de ele/a ter enormes dificuldades da leitura, escrita e compreensão da Língua Portuguesa.
- ☐ O facto de ter uma referência em casa, pois sofre maus-tratos em casa.
- ☐ O facto de ter vindo a ter dificuldades no pagamento da propina.

13. Aspetos relacionado com a escola em matéria da Inclusão, adaptados de Booth e Ainscow (2002).

Indicadores/dimensões da inclusão. Por favor, assinale com uma cruz (X) no quadro abaixo a sua opinião.

Dimensão A		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informações
		Discordo			
Criar Culturas inclusivas					
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2	Os alunos ajudam se mutuamente.				
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.				
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2	Na escola todos compartilham da filosofia de inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.				
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informações
		Criar Políticas Inclusivas			
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas com transparência.				
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade na sala de aula.				
B.2.3	As políticas relativas às ‘necessidades educativas especiais’ são claras e objetivamente políticas de inclusão.				
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e aprendizagem de todos.				

B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6	Existe articulação entre as políticas viradas para questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de apoio à aprendizagem dos alunos.				
B.2.7	A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9	O <i>bullying</i> é desencorajado.				

Dimensão C		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Discordo
		Promover Práticas Inclusivas			
C.1.1	Ensino é planeado para promover a aprendizagem de todos.				
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6	Avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos.				
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8	Professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10	‘trabalhos para casa’ contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades feitas fora da aula.				
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.				
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais são plenamente aproveitados.				
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Aponte duas prioridades que considera importantes para o desenvolvimento da escola onde estuda?

Primeira: _____

Segunda: _____

Obrigado pela sua colaboração!

Questionário preenchidos pelos alunos com NEE

O presente questionário foi preparado no âmbito de uma tese de doutoramento que tem como tema *Formação de professores para a inclusão de jovens em risco de abandono escolar nas escolas técnicas de Cabo Verde* e que está sendo realizado na Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha.

De frisarmos que o grande objetivo deste questionário é recolher a informação sobre o estado da arte da Educação Inclusiva junto dos alunos com e sem NEE, encarregados de educação e professores.

Face a este objetivo, a sua colaboração se revela de capital importância, pois participando estará a contribuir para o êxito deste trabalho e, conseqüentemente, para a objetividade dos contributos que almejamos apresentar com vista à colocação das Escolas Técnicas em Cabo Verde entre as instituições educativas de excelência.

Desde já agradecemos a sua colaboração e informamos que garantimos o sigilo da informação partilhada.

O doutorando,

Euclides Lopes Furtado

Identificação

1. Idade _____
2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Escola onde Estuda: ☐ ETGDH ☐ ESPCR
4. Tipo de NEE:
 - ☐ Deficiência auditiva ☐ Deficiência visual ☐ Deficiências de comunicação
 - ☐ Deficiência mental ☐ Deficiência físico-motora ☐ Deficiência emocional
 - ☐ Multideficiência ☐ Altas habilidades ☐ Dificuldades de Aprendizagem
5. Ingressou no ES: ☐ Com menos de 15 anos ☐ Com mais de 15 anos
6. Ciclo que frequenta: ☐ Segundo ciclo ☐ Terceiro ciclo
7. Via de estudo: ☐ Via geral ☐ Via técnica
8. Curso que frequenta:
 - ☐ Comércio e Serviços ☐ Contabilidade ☐ Construção Civil
 - ☐ Electricidade e Electrónica ☐ Informática de Gestão ☐ Mecanotecnica
9. No Ensino Secundário: ☐ Nunca reprovou ☐ Só reprovou uma vez. ☐ Já reprovou 2 vezes
10. Já mudou de escola no Ensino Secundário? ☐ Sim ☐ Não
11. Se sim, a mudança de escola esteve, sobretudo, relacionado com:
 - ☐ O facto de ter reprovado duas vezes no mesmo ciclo.
 - ☐ O facto de ter reprovado duas vezes em ciclos diferentes.
 - ☐ O facto de eu não me ter adaptado aos colegas de turma.
 - ☐ O facto de eu não me ter adaptado aos métodos de ensino adotados pelos professores.
 - ☐ Outro/s motivo/s: _____
12. Corre o risco de abandonar a escola? ☐ Sim ☐ Não
13. Das causas que se seguem, aponte uma que realmente pode levá-lo/a abandonar a escola:
 - ☐ As Dificuldades de Aprendizagem e o facto de os professores não estarem preparados para ajudar.
 - As limitações físicas.
 - As limitações financeiras.
 - O facto de ter uma deficiência e os professores não estarem preparados para o/a ajudar.
 - O facto de ser vítima de *bullying* na escola onde estuda.

- O facto de ser praticante de *bullying* na escola onde estuda.
- O facto de já ter reprovado uma vez no Ensino Secundário
- O facto de estar a estudar numa via de estudo que não gosta.
- O facto de ser um/a jovem com uma autoestima muito baixa.
- O facto de ter uma referência em casa, pois sofre maus-tratos em casa.

Estratégias educativas desenvolvidas na escola

Metodologia usada no ensino do/a aluno com Necessidades Educativas Especiais	Materiais de apoio que utilizam
Individualizada	<input type="checkbox"/>
Colectiva	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades extraescolares em que o/a jovem com NEE participa.	Atividades específicas em que o/a jovem com NEE participa.
Aonde se constata a Inclusão do/a jovem com NEE participa	
Na sala de aula convencional a tempo integral	
Na sala de aula convencional a tempo parcial	
Na sala de aula de Educação Especial a tempo integral	
Tipo de assistência específica que se presta para que o aluno regule a sua participação nas Atividades	
Participação do aluno nas atividades docentes do quotidiano durante a aula	
Boa Aceitável Deficiente	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: -10px; left: 50%; transform: translateX(-50%);">→</div> </div> <div style="margin-left: 10px;">Razões:</div> </div> <div style="margin-top: 5px;">.....</div> <div style="margin-top: 5px;">.....</div> <div style="margin-top: 5px;">.....</div>

3. Meios técnicos e recursos de apoio à limitação que o/a aluno apresenta.

Existência de recursos, equipamentos, instrumentos e materiais de apoio	
Ascensor Computadores com softwares específicos Rampas	Computadores com os softwares comuns
Adaptações realizadas nas salas de aulas, nos espaços de lazer, nas WC, ...	

4. Inclusão social do/a aluno/a nas atividades docentes do quotidiano da sala de aula

Participação do/a aluno/a nas atividades docentes do quotidiano durante a aula	
Boa Aceitável Deficiente	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: -10px; left: 50%; transform: translateX(-50%);">→</div> </div> <div style="margin-left: 10px;">Razões:</div> </div> <div style="margin-top: 5px;">.....</div> <div style="margin-top: 5px;">.....</div>

Inclusão do/a aluno/a nos recreios		
Boa Aceitável Deficiente	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: -5px; right: -5px;">→</div></div>	Razões:
Inclusão do/a aluno/a nos atividades extraescolares		
Boa Aceitável Deficiente	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 30px; position: relative;"><div style="position: absolute; top: -5px; right: -5px;">→</div></div>	Razões:
Relação com as pessoas da Escola		
	Boa	Aceitável
Companheiros de turma		
Professor de apoio		
Pessoal não docente		
Aceitação por parte do/a aluno/a com NEE das suas limitações	Aceitação do/a aluno/a com NEE por parte das pessoas com as quais convive na Escola	
Boa Aceitável Deficiente	Boa Aceitável Deficiente	

5. Rendimento académico

Evolução das qualificações do/a aluno/a desde o início do programa de Inclusão	Situação académica no seio do grupo
As suas classificações mantiveram As suas classificações melhoraram As suas classificações pioraram	Acima da média Dentro da média Abaixo da média
Problemas de aprendizagem mais relevantes	Razões que estão na base dessa dificuldade
Expectativas laborais e profissionais	

6. Alterações introduzidas na escola devido à Inclusão do/a aluno

Número de alunos por turma
Distribuição dos alunos
Distribuição dos espaços
Construção de rampas
Instalação de elevadores
Adaptações curriculares
Elaboração de Planos Educativos Individualizados
Revisão anualmente dos Educativos Individualizados
Formação do corpo docente
Mudanças de estratégias didáctico-pedagógicas pelos professores
Atitudes dos companheiros em relação aos alunos com NEE
Atitudes das famílias
Sensibilidade geral a respeito dos alunos com NEE

7. Percepção do/a aluno/a sobre a sua escola em matéria da Inclusão.

Dimensões da inclusão. Por favor, assinale com uma cruz (X) no quadro abaixo a sua opinião.

Dimensão A		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informações
Criar Culturas inclusivas					
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2	Os alunos ajudam se mutuamente.				
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.				
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6	Profissionais e gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1	As expectativas de desempenho são elevadas para todos os alunos.				
A.2.2	Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de Inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros.				
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar a discriminação.				

Dimensão B		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Discordo
Criar Políticas inclusivas					Preciso mais informações
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3	As políticas relativas às ‘necessidades educativas especiais’ são claras e objetivamente políticas de Inclusão.				
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6	Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7	A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9	O bullying é desencorajado.				

Dimensão C		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informações
		Discordo			
Promover Práticas Inclusivas					
C.1.1	O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos.				
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6	A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8	Professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10	Os ‘trabalhos para casa’ contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala.				
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.				
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são bem aproveitados.				
C.2.3	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Prioridades para o desenvolvimento da escola

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Obrigado pela tua ajuda e votos de muitos sucessos!

Questionário dirigido aos encarregados de educação

O presente questionário foi preparado no âmbito de uma tese de doutoramento que tem como tema *Formação de professores para a inclusão de jovens em risco de abandono escolar nas escolas técnicas de Cabo Verde* e que está sendo realizado na Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha.

De frisarmos que o grande objetivo deste questionário é recolher a informação sobre o estado da arte da Educação Inclusiva junto dos alunos com e sem NEE, encarregados de educação e professores.

Face a este objetivo, a sua colaboração se revela de capital importância, pois participando estará a contribuir para o êxito deste trabalho e, consequentemente, para a objetividade dos contributos que almejamos apresentar com vista à colocação das Escolas Técnicas em Cabo Verde entre as instituições educativas de excelência.

Desde já agradecemos a sua colaboração e informamos que garantimos o sigilo da informação partilhada.

O doutorando,

Euclides Lopes Furtado

Dados da escola:

1. O/a meu/minha educando/a está na: ☐ ETGDH ☐ ESPCR

Dados pessoais

2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Idade: ☐ Menos de 25 anos ☐ Entre 26-35 anos ☐ Entre 36-45 anos ☐ Mais de 46 anos
4. Estudos realizados: ☐ Ensino Básico ☐ Ensino Secundário sem formação ☐ Curso Profissional
☐ Curso Médio ☐ Curso Superior
5. Profissão que vem exercendo actualmente: _____
6. O rendimento do agregado familiar: ☐ Abaixo de 30.000\$00 ☐ Entre 31000\$00-40.000\$00
☐ Entre 41.000\$00-50.000\$00 ☐ Entre 51.000\$00-60.000\$00
☐ Entre 61.000\$00-70.000\$00 ☐ Acima de 70.000\$00

Dados do/a seu/sua cônjuge

7. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino
8. Idade: ☐ Menos de 25 anos ☐ Entre 26-35 anos ☐ Entre 36-45 anos ☐ Mais de 46 anos
9. Estudos realizados: ☐ Ensino Básico ☐ Ensino Secundário sem formação
☐ Curso profissional ☐ Curso médio ☐ Curso superior
10. Profissão que o/a seu/a cônjuge vem exercendo actualmente _____

Dados do/a seu/sua filho/a:

11. Ano de estudo em que se encontra o/a educando/a: ☐ 9.º ano ☐ 10.º ano ☐ 11.º ano ☐ 12.º ano
12. O/a meu/minha educando/a vive: ☐ Onde eu vivo juntamente com o/a meu/minha conjugue
☐ Na casa do seu/ sua pai/mãe ☐ Numa instituição de apoio social
13. Acha que o/a seu/sua filho/a é um/a jovem em risco de abandono escolar? ☐ Sim ☐ Não
14. O que mais pode conduzir o/a seu/sua filho/a abandonar a escola é _____

- ☐ A sua Dificuldades de Aprendizagem e o facto de os professores não poderem ajudar.
- ☐ A sua deficiência e o facto de os professores não estarem preparados para o/a ajudar.
- ☐ O facto de ele/a ter vindo a ser vítima de *bullying* na escola onde estuda.
- ☐ O facto de ele/a ser praticante de *bullying* na escola onde estuda.
- ☐ O facto de ele/a já ter reprovado uma vez no Ensino Secundário
- ☐ O facto de ele/a estar numa via de estudo que não gosta.
- ☐ O facto de ele/ela ser um/a jovem de que tem uma autoestima muito baixa.
- ☐ O facto de ele/a ter dificuldades da leitura, escrita e compreensão da Língua Portuguesa.
- ☐ O facto de não termos conseguido impor autoridade sem recurso a maus-tratos.

15. Como é que caracteriza a relação entre os membros da família e o/a seu/sua educando/a?

- ☐ Normal ☐ Sobreprotectora ☐ Paternalista
☐ De resistência ☐ De abandono ☐ Não sei responder

16. Como aceita o/a seu/sua filho/a o seu próprio problema e as limitações das quais é objecto?

- ☐ Com total normalidade ☐ Aceita, mesmo que custa ☐ Vive traumatizado/a

17. Está consciente das expectativas laborais e de auto-valorização do/a seu/sua educando/a? ☐ Sim ☐ Não

18. Fala das expectativas laborais com o/a seu/sua filho/a? ☐ Sim ☐ Não

19. Foi desenvolvido na escola um PEI em função do problema do/a seu/sua filho/a? ☐ Sim ☐ Não

20. Se respondeu 'Sim' à pergunta anterior, como é que se sente neste momento?

- ☐ Superou as minhas expectativas iniciais. ☐ Respondeu ao que esperava.
☐ Respondeu pouco ao que esperava. ☐ Não respondeu às minhas expectativas.

21. Que percepção tem sobre os responsáveis e professores da escola onde estuda o/a seu/sua educando/a em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

- ☐ Defendem que os/as jovens continuem em Escolas Especiais
☐ Defendem que os/as jovens sejam incluídos no sistema regular de ensino.
☐ São indiferentes. ☐ Não sei responder.

22. Das duas medidas que se seguem, qual delas considera a mais positiva?

- ☐ Que todas as escolas criem condições para acolher todos os alunos.
☐ Que cada escola se especialize em determinado tipo de deficiência ou DEA.

Questões para medir a percepção dos pais sobre a escola onde estuda o/a seu/sua filho/a

Dimensões da inclusão. Por favor, assinale com uma cruz (X) no quadro abaixo a sua opinião.

Dimensão A		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informação
		Discordo			
Criar Culturas inclusivas					
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2	Os alunos ajudam-se mutuamente.				
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.				
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2	Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de Inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros				
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B			Concordo inteiramente		
			Concordo até certo ponto		Preciso mais informação
Criar Políticas inclusivas				Discordo	
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são transparentes e justas.				
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade.				
B.2.3	As políticas relativas às ‘necessidades educativas especiais’ são claras e objetivamente políticas de inclusão.				
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação pedagógica existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem.				
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6	Existe articulação entre as políticas de como lidar com questões comportamentais, de aconselhamento, desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7	A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9	O bullying é desencorajado.				

Dimensão C		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informação
		Discordo			
Promover Práticas Inclusivas					
C.1.1	O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9	Professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e participação de todos.				
C.1.10	‘TPC’ contribui para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da aula.				
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.				
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3	Os profissionais produzem recursos de apoio ao ensino e à participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Que prioridades considera importantes para o desenvolvimento da escola do/a seu/sua filho/a?

Primeira: _____

Segunda: _____

Obrigado pela sua colaboração!

Questionário dirigido aos professores

O presente questionário foi preparado no âmbito de uma tese de doutoramento que tem como tema *Formação de professores para a inclusão de jovens em risco de abandono escolar nas escolas técnicas de Cabo Verde* e que está sendo realizado na Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha.

De frisarmos que o grande objetivo deste questionário é recolher a informação sobre o estado da arte da Educação Inclusiva junto dos alunos com e sem NEE, encarregados de educação e professores.

Face a este objetivo, a sua colaboração se revela de capital importância, pois participando estará a contribuir para o êxito deste trabalho e, conseqüentemente, para a objetividade dos contributos que almejamos apresentar com vista à colocação das Escolas Técnicas em Cabo Verde entre as instituições educativas de excelência.

Desde já agradecemos a sua colaboração e informamos que garantimos o sigilo da informação partilhada.

O doutorando,

Euclides Lopes Furtado

Dados da Escola

1. Escola onde trabalha: ☐ ETGDH (Assomada) ☐ ESPCR (Praia)

Dados pessoais:

2. Género: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Idade: ☐ Menos de 25 anos ☐ 26 - 35 anos ☐ 36 - 45 anos ☐ Mais de 45 anos

4. Habilitação académica: ☐ C. Profissional ☐ Bacharel ☐ Licenciatura ☐ Mestrado

5. Anos de docência: ☐ 1 - 3 anos ☐ 4 - 6 anos ☐ 7 - 25 anos ☐ 25-35 anos

6. Ciclo em que lecciona: ☐ 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo

7. Seu vínculo é: ☐ Acumulação ☐ Contrato a termo ☐ Contrato administrativo de provimento ☐ Nomeação

8. Situação atual:

☐ Só leciona nesta escola ☐ Leciona e faz coordenação pedagógica na escola

☐ Leciona nesta e noutra escola ☐ Leciona e exerce outras atividades

☐ Leciona em duas escolas e exerce outras atividades. ☐ Leciona e exerce outras atividades profissionais

Formação de base e em exercício

9. Na sua formação de base, estudou questões que se enquadram na área de:

☐ Teorias de comportamento ☐ Teorias da aprendizagem ☐ Desenvolvimento de currículos

☐ Processamento da informação ☐ Avaliação ☐ Psicopedagogia da leitura, escrita e cálculo

☐ Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ☐ Planificação individualizada ou para grupos

☐ Psicologia diferencial ☐ Metodologia da investigação científica

☐ Problemas sociais da juventude ☐ Educação Especial/Inclusiva

10. Depois da formação de base, participou em ações de atualização pedagógica? ☐ Sim ☐ Não

11. Nas ações de formação que participou, abordaram estratégias de ensino para pessoas portadoras de ou com:

☐ Deficiência auditiva ☐ Deficiência visual ☐ Deficiências de comunicação ☐ Deficiência mental

☐ Deficiência físico-motora ☐ Deficiência emocional/problemas comportamento ☐ Multideficiência

☐ Altas habilidades ☐ Dificuldades de Aprendizagem ☐ Autismo ☐ Paralisia Cerebral

12. O que procura na formação contínua? (Aponte apenas uma das seguintes razões)

☐ Melhorar a intervenção pedagógica ☐ Atualização científico-pedagógica

- ☐ Colmatar *défices* de formação inicial ☐ Créditos para a mudança de escalão ☐ Preparar para outras funções
☐ Intensificar relações com os pares ☐ Procurar apoio para inovar em contexto escolar

Indicadores da Inclusão

13. Quantas turmas tem neste ano letivo? _____
14. Em média, quantos alunos tem por sala? ☐ Menos de 20 ☐ Entre 20-25 ☐ Entre 26-30 ☐ Mais de 30
15. Em cada uma das suas turmas, quantos alunos estão em risco de abandono escolar?
☐ Nenhum ☐ Entre 1-3 ☐ Entre 4-6
16. Foi desenvolvido na escola algum plano de Inclusão? ☐ Sim ☐ Não
Se responder 'Não' passe para a questão n.º 21.
17. Participou na elaboração desse Plano de Inclusão? ☐ Sim ☐ Não
18. Os pais/encarregados de educação foram envolvidos? ☐ Sim ☐ Não

Classifique as afirmações que se seguem, colocando uma cruz (X) acima de um dos sete números associados à se segue composta por sete itens.

- 1** significa que **discorda completamente** com a afirmação;
2 significa que **discorda** com a afirmação;
3 significa que **discorda parcialmente** com a afirmação;
4 significa que **nem discorda nem concorda** com a afirmação;
5 significa que **concorda parcialmente** com a afirmação;
6 significa que **concorda** com a afirmação;
7 significa que **concorda completamente** com a afirmação.

Por favor, procure não deixar respostas neutras.

Se necessitar corrigir a classificação, anule a classificação errada com um círculo e assinale novamente a classificação correta com uma cruz (X). Por exemplo:

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. O que mais motivou a elaboração do Plano de Inclusão de alunos com os problemas já apontados deve-se ao facto de esses alunos terem se matriculado na escola

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- de o Ministério conceder compensações aos professores.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- de, desde há alguns anos à esta parte, ter vindo a ser uma realidade.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- de existir um grupo de professores sensibilizados com a questão de Inclusão.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- de o Plano de Inclusão ser um elemento que pesa na avaliação do professor.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
20. A avaliação feita aos professores é justa e ajuda a melhorar a performance.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
21. O que leva ao abandono escolar da maioria dos alunos das minhas turmas
- São as Dificuldades de Aprendizagem que apresentam

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- É o facto de os professores não estarem preparados.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- Prende-se com a deficiência do/a aluno/a.....

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---
- É o facto de ele/a ser vítima de bullying na escola onde estuda.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- O facto de ele/a ser praticante de bullying na escola onde estuda.....☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7
- O facto de ele/a já ter reprovado uma vez no Ensino Secundário.....☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7
- O facto de ele/a estar a estudar numa via de estudo que não gosta.....☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7
- O facto de ele/ela ser um/a jovem de que tem uma autoestima muito baixa.....☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7
- O facto de, na escola não conseguirmos impor autoridade sem recurso a sanções.....☐1☐2☐3☐4☐5☐6☐7
22. Qual a sua posição em relação ao Plano de Inclusão desenvolvido para dar resposta às NEE dos alunos?
☐ Não sei responder, porque não tenho conhecimento de qualquer plano.
 Superou as minhas expectativas iniciais.
 Respondeu ao que esperava.
 Respondeu pouco ao que esperava.
 Não respondeu às minhas expectativas.
23. Como é que qualifica o envolvimento dos pais/encarregados da educação nas atividades da escola?
 Muito fraca ☐ Fraca ☐ Boa ☐ Muito boa
24. Acredita que a escola onde leciona aproveita bem os recursos que as instituições e os organismos oferecem para a educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? ☐ Sim ☐ Não
25. A resposta ‘Não’ à pergunta anterior prende-se com o facto de
 não termos conhecimento suficiente dos organismos ou instituições que se dedicam a estes casos.
 conhecermos os organismos, mas não sabermos os tipos de ajudas que oferecem ou a maneira de as obter.
 sabermos onde solicitar as ajudas e o que fazer, entretanto não o fazemos porque é uma tarefa da direção.
26. Qual é a atitude dos professores que não têm turmas com alunos com NEE?
 Positiva De indiferença . Negativa
27. Como se manifestam os alunos com NEE incluídos na escola onde trabalha?
 Não sei responder . Estão perfeitamente incluídos.
 Constituem grupos a parte com os seus pares que apresentam NEE.
 Não se relacionam com os seus pares fora das atividades académicas.
28. Como é que vê, em geral, a atitude dos professores face aos alunos com NEE?
 Não sei responder . Da mesma maneira que encaram os demais alunos
 Com naturalidade . Proteccionista . Indiferente
29. Como se comportam os demais alunos em relação aos seus pares que apresentam NEE?
 Não sei responder. . Tratam-nos como os outros colegas.
 Afastam-se deles . Ajudam-nos e protegem-nos.
30. Que tipo de relações acredita que se mantém, em geral, as famílias com os seus filhos com NEE?
 Normal ☐ Sobreprotectora ☐ Paternalista ☐ De abandono ☐ De resistência
31. Com que sentimento acha que, em geral, se vive no seio da família de um/a jovem com NEE?
☐ Desespero ☐ Angustia ☐ Preocupação ☐ Desgosto ☐ Tristeza ☐ Aceitação ☐ Resistência ☐ Não sei
32. Como é que, em geral, um/a jovem com NEE aceita as suas limitações?
 Com total normalidade ☐ Aceita, mesmo que custa ☐ Vive traumatizado/a ☐ Não sei responder
33. Como se comportam as famílias dos alunos com NEE diante do Plano Educativo Individualizado (PEI)?
 Aplaudem e colaboram com a escola ☐ São indiferentes e colocam a responsabilidade nos professores.
 Se mostram revoltados ☐ Não sei responder

34. Como é que vê a aceitação dos pais e do resto dos alunos face a inclusão de alunos com NEE?
São favoráveis à Inclusão de todos num único sistema de ensino.
Preferem que alunos com NEE frequentes escolas especial, para não prejudicar a aprendizagem dos demais.
35. O modelo mais eficaz para o ensino de alunos com NEE é aquele
que propõe que os alunos com NEE continuem em Escolas Especiais.
que propõe que os alunos com NEE sejam incluído no sistema de ensino regular.
Para mim, isso é indiferente.
36. As medidas mais positivas face aos propósitos de inclusão
obrigam a escola a criar condições para acolher a todos os alunos.
obrigam a escola a se especializar em determinado tipo NEE.
Não sei responder
37. O apoio que a Administração Educativa tem vindo a disponibilizar tem se revelado
Insuficiente ☐ Razoável ☐ Suficiente ☐
38. O melhor espaço para se atender os alunos com NEE
☐ é no sistema de ensino regular, isto é, juntamente com os alunos ditos 'normais'.
é nas escolas especiais, dado que no sistema de ensino regular eles prejudicam a aprendizagem dos demais.
não sei responder, porque isso depende do grau de deficiência ou de outro problema do/a aluno/a.
39. Caso tenha apontado a terceira opção, de que casos se refere? _____
40. Grupo de questões para medir a percepção dos professores sobre as três dimensões da inclusão escolar

Questões para medir a percepção dos pais sobre a escola onde estuda o/a seu/sua filho/a

Dimensões da inclusão. Por favor, assinale com uma cruz (X) no quadro abaixo a sua opinião.

Dimensão A		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informação
		Criar Culturas inclusivas			
A.1.1	Todos se sentem bem-vindos à escola				
A.1.2	Os alunos ajudam se mutuamente.				
A.1.3	Os profissionais colaboram entre si.				
A.1.4	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
A.1.6	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.				
A.2.1	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2	Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais partilham uma filosofia de Inclusão.				
A.2.3	Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
A.2.4	Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros				
A.2.5	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar.				
A.2.6	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B		Concordo inteiramente			
		Concordo até certo ponto			Preciso mais informação
		Criar Políticas inclusivas			
B.1.1	A contratação e a promoção dos profissionais são transparentes e justas.				
B.1.2	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				

B.1.3	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
B.1.5	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As ações de formação dos profissionais têm contribuído para responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3	As políticas relativas às 'necessidades educativas especiais' são claras e objetivamente políticas de inclusão.				
B.2.4	Os dispositivos normativos e de orientação pedagógica existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem.				
B.2.5	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda Língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
B.2.6	Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7	A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.8	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9	O bullying é desencorajado.				

Dimensão C		<i>Concordo inteiramente</i>			
		<i>Concordo até certo ponto</i>			
		<i>Discordo</i>		<i>Preciso mais informação</i>	
C.1.1	O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3	As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4	Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6	A avaliação aposta na aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9	Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10	'TPC' contribui para a aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11	Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da aula.				
C.2.1	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso formativo.				
C.2.2	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3	Os profissionais produzem recursos de apoio ao ensino e à participação.				
C.2.4	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Que prioridades considera importantes para o desenvolvimento da escola do/a seu/sua filho/a?

Primeira: _____

Segunda: _____

Obrigado pela sua colaboração!

Índice remissivo

- Abandono, 4, 5, 6, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 45, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 59, 71, 80, 81, 110, 115, 123, 127, 152, 154, 161, 184, 185, 186, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 210, 214, 221, 222, 223, 265, 266, 267, 278, 310, 311, 317, 329, 353, 354, 362, 366, 367, 368, 384, 394, 398, 399, 400, 401, 402, 408, 412, 453, 454, 457, 458
- Abandono escolar, 24, 34, 40, 196, 265, 266
- Adaptações curriculares, 95, 150, 180, 396
- Adolescência, 8, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 49, 418, 419, 427, 431, 437
- Alunos, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 17, 20, 24, 25, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 53, 55, 56, 57, 62, 67, 69, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 115, 123, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 170, 172, 175, 176, 178, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 252, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 388, 389, 390, 391, 393, 394, 397, 399, 400, 401, 402, 406, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 416, 418, 419, 431, 435, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460
- Alunos com deficiências, 325
- Alunos com NEE, 16, 80, 83, 101, 109, 151, 152, 153, 170, 185, 186, 197, 200, 204, 205, 207, 208, 210, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 302, 305, 307, 309, 311, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 333, 334, 336, 339, 346, 347, 352, 355, 356, 372, 373, 375, 377, 378, 379, 382, 388, 389, 390, 400, 401, 409, 441, 442, 448, 450, 458, 459
- Cabo Verde, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 50, 51, 53, 58, 60, 61, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 119, 120, 121, 122, 125, 127, 128, 129, 136, 144, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 168, 172, 173, 177, 179, 186, 192, 193, 392, 399, 400, 403, 410, 411, 418, 420, 421, 425, 428, 439, 440, 443, 445, 448, 453, 456
- Competências, v, 7, 25, 35, 36, 39, 57, 62, 68, 96, 107, 115, 124, 125, 126, 128, 129,

- 135, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 164, 166, 170, 172, 175, 178, 185, 214, 218, 232, 233, 242, 258, 292, 300, 322, 332, 340, 376, 394, 402, 404, 406, 411, 418, 427, 447, 452, 455, 460
- Comunidade educativa, 5, 88, 95, 134, 153, 164, 186, 189, 195, 203, 210, 291, 345, 351, 389, 398
- Culturas inclusivas, 8, 85, 87, 89, 123, 228
- Culturas inclusivas, 70, 85, 87, 233, 323, 446
- Dilemas, 93, 96, 101, 102, 105, 140, 428
- Educação Especial, xv, 4, 8, 70, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 83, 86, 108, 109, 126, 156, 177, 179, 184, 258, 418, 419, 420, 422, 423, 426, 427, 429, 430, 431, 439, 443, 449, 456
- Educação Inclusiva, v, vi, xv, 8, 25, 70, 71, 80, 82, 109, 144, 177, 198, 209, 258, 293, 294, 399, 417, 419, 421, 422, 424, 426, 427, 429, 430, 431, 437, 441, 442, 445, 448, 453, 456
- Ensino Secundário, v, vi, xv, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 25, 33, 43, 51, 109, 127, 131, 157, 161, 164, 165, 185, 191, 193, 195, 206, 213, 267, 308, 327, 401, 408, 414, 418, 440, 445, 449, 453, 454, 457
- Escola, 1, 3, 4, 8, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 33, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 108, 112, 115, 116, 119, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 136, 142, 143, 144, 146, 149, 151, 153, 155, 157, 162, 167, 169, 172, 173, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 203, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 264, 265, 267, 268, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 314, 315, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 354, 355, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 379, 381, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 397, 400, 401, 402, 404, 406, 411, 413, 418, 419, 420, 422, 424, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 441, 442, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460
- Escola inclusiva, 70, 81, 119, 400
- Escola Polivalente da Praia, 24
- Escola Técnica da Assomada, 24, 25
- Escolas técnicas, 56, 168, 191, 195, 196, 197, 199, 201, 214, 217, 218, 318, 337, 353, 355, 363, 384, 387, 389, 402, 410, 413, 414, 445, 448, 453, 456
- Estar em risco, 34, 35, 37
- Famílias, v, 4, 36, 38, 42, 43, 46, 55, 61, 95, 102, 114, 118, 121, 136, 186, 187, 212, 269, 278, 280, 303, 336, 342, 343, 348, 350, 397, 436, 450, 458
- Formação contínua de professores, vi, 115, 166, 169, 172, 179, 397
- Formação de professores, v, 6, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 139, 141, 144, 145, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 171, 260, 348, 375, 390, 391, 393, 404, 405, 406, 437
- Formação especializada de professores, 177, 180
- Formação inicial de professores, 25, 103, 107, 143, 144, 149, 151, 152, 153, 156, 158, 165, 166, 186, 258

Formação profissional, 12, 13, 16, 17, 65, 66, 111, 118, 129, 161, 251, 410, 411, 420, 431

Inclusão escolar, 70, 84, 183, 207, 387

Inclusão Social, 55, 63, 107, 112, 116, 121, 122, 208, 400, 419, 422

Insucesso, v, 4, 6, 26, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 81, 93, 122, 123, 127, 134, 152, 161, 184, 185, 186, 195, 196, 198, 210, 266, 311, 317, 362, 369, 384, 394, 398, 400, 401, 402, 408, 412, 443

pais ou encarregados de educação, 53, 55, 88, 206, 337, 375, 380, 390

Políticas inclusivas, 8, 85, 89, 90, 92, 123, 320

Práticas inclusivas, 8, 66, 84, 85, 89, 94, 96, 123, 182, 293

Professores, 4, 5, 6, 7, 8, 17, 18, 20, 25, 32, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 53, 56, 62, 66, 68, 81, 85, 88, 93, 96, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,

170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 226, 231, 232, 233, 240, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 322, 323, 325, 333, 334, 335, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 362, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 389, 390, 391, 392, 397, 398, 400, 402, 404, 405, 406, 408, 409, 414, 415, 417, 418, 422, 423, 424, 426, 427, 428, 430, 433, 435, 437, 438, 441, 442, 443, 444, 445, 447, 448, 450, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460

Via geral, 14, 24, 193, 205, 306, 337, 363, 445, 448

Via técnica, 14, 193, 218, 306, 363